

MASTER'S THESIS

Verbeteren van Schrijfvaardigheid van Studenten Sociaal Werk

Welke interventies zijn nodig om de schrijfvaardigheid van studenten te verbeteren?

Pieters, Aafien

Award date:
2018

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

pure-support@ou.nl

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 06. May. 2023

Open Universiteit
www.ou.nl



Verbeteren van Schrijfvaardigheid van Studenten Sociaal Werk

Welke interventies zijn nodig om de schrijfvaardigheid van studenten te verbeteren?

Improving Writing Skills of Social Work Students

A Group Concept Mapping Study

Aafien Pieters

Master Onderwijswetenschappen

Open Universiteit

Datum: 10 september 2018

Studentnummer: 851945257

Begeleiding: dr. S. Stoyanov

INHOUDSOPGAVE	
SAMENVATTING	3
SUMMARY	4
1. INLEIDING.....	5
1.1.1 Belang van schrijfvaardigheid.....	6
1.1.2 Schrijven als complexe vaardigheid	6
1.1.3 Het leren van schrijven.....	7
1.1.4 Schrijftaken in het hoger onderwijs	8
1.1.5 Talige begin-en eindcompetenties hbo-niveau	8
1.1.6 Schrijfvaardigheidsproblemen in het hoger onderwijs	9
1.1.7 Interventies voor het verbeteren van de schrijfvaardigheid	10
2. VRAAGSTELLING EN HYPOTHESEN	11
2.1.1 Vragen	11
3. METHODE	11
3.3.1 Voorbereiding	13
3.3.2 Brainstormsessie	13
3.3.3 Statements-synthese.....	14
3.3.4 Sorteren en waarden	14
3.3.5 Data-analyse.....	14
3.3.6 Interpretieren.....	15
4. RESULTATEN.....	15
4.5.1 Waardering docenten	19
4.5.2 Waardering studenten	19
4.5.3 Verschil in waardering tussen docenten en studenten	19
5. DISCUSSIE EN CONCLUSIE	21
6. BEPERKINGEN ONDERZOEK.....	24
REFERENTIES	26
BIJLAGE A.....	30
BIJLAGE B.....	32
BIJLAGE C.....	35
BIJLAGE D.....	36

Verbeteren van schrijfvaardigheid

Een onderzoek naar het verbeteren van de schrijfvaardigheid van studenten Sociaal Werk

Samenvatting

Schrijfvaardigheid is een belangrijk knelpunt in het hoger onderwijs. Uit de literatuur komt naar voren dat studenten problemen hebben met de verschillende componenten van het onderdeel schrijfvaardigheid. Als oorzaak voor dit gebrek aan schrijfvaardigheid worden de attitude van de student en de gebrekkige aansluiting van de vooropleiding op het hbo genoemd. Daarnaast vinden docenten in het hbo het een oneigenlijke taak om zich met de taalvaardigheid bezig te houden. Verschillende succesvolle interventies om de schrijfvaardigheid te verbeteren zijn ontwikkeld, zoals het instrueren van strategieën voor het schrijfproces, samenwerkend schrijven, het stellen van doelen en het geven van (peer) feedback. De haalbaarheid van de interventies hangt samen met de bereidheid van docenten en studenten om te investeren in het verbeteren van schrijfvaardigheid. Dit onderzoek richt zich op de ideeën van docenten en studenten van de opleiding Sociaal Werk voor het verbeteren van de schrijfvaardigheid van de studenten. Om inzicht te krijgen in de verschillende interventies die nodig zijn hierbij hebben 39 participanten: docenten, studenten en werkveldvertegenwoordigers een bijdrage geleverd aan het onderzoek. Als methode is gekozen voor Group Concept Mapping (GCM) die op gestructureerde wijze de geformuleerde, gesorteerde en gewaardeerde ideeën van de deelnemers in kaart brengt. De deelnemers hebben statements geformuleerd op de vraag welke interventies nodig zijn om de schrijfvaardigheid van studenten te verbeteren. Uiteindelijk resulteerde dit in 90 ideeën. Hierna hebben de deelnemers deze 90 statements gesorteerd en gewaardeerd op belangrijkheid en haalbaarheid. De data-analyse van de gegevens is d.m.v. multidimensionale schaaltechnieken en een hiërarchische clusteranalyse uitgevoerd. Deze analyse resulteerde in de verdeling van de statements in 6 categorieën: niveau bepalen en online aanbod, voorbeeld docenten, ondersteuning bij problemen, feedback, oefening en schrijfopdrachten. De uitkomsten zijn gepresenteerd en geïnterpreteerd op een bijeenkomst met een deel van de participanten. Alle categorieën worden door de deelnemers belangrijk gevonden en dit komt overeen met de literatuur. Beide groepen, docenten en studenten, zijn het eens over wat belangrijk gevonden wordt maar verschillen met betrekking tot de haalbaarheid. Studenten zijn hier positiever over. Een ander verschil is dat studenten concrete handvatten belangrijk vinden waarbij wel eisen worden gesteld. Enkele onderdelen van schrijfvaardigheid die in de literatuur als effectief en belangrijk worden geacht, worden door de participanten als gemiddeld belangrijk gezien waaronder peerfeedback, het stellen van doelen en met maken van een schrijfplan. Dit onderzoek resulteert in een aantal concrete interventies: (1) heldere richtlijnen geven waar een tekst aan moet voldoen en (2) het geven van uitgewerkte voorbeelden, (3) inzicht geven in de taaltoets en (4) mogelijkheid tot nabespreken en bijles, (5) het online aanbieden van oefenmateriaal voor schrijfvaardigheid en (6) het voldoen aan de voorbeeldfunctie door de studiewijzers, tentamens en presentaties in correct Nederlands aan te bieden. Voor de interventies gericht op de langere termijn lijkt het van belang om te investeren in de bekwaamheid en het hanteren van normen bij verslaglegging van docenten. Deze interventies kunnen dienen als vertrekpunt voor het implementeren van een integraal taalbeleid aan de opleiding Sociaal Werk Windesheim.

Keywords: Schrijfvaardigheid Studenten GroupConceptMapping

Summary

Writing skills are an important bottleneck in higher education. The literature shows that students experience problems with various components of writing. The attitude of the students and a poor link between prior education and higher professional education are mentioned as underlying causes. In addition, lecturers in higher professional education find it an improper task to occupy themselves with writing skills. Several successful interventions to improve writing skills have been developed, such as providing students with strategies for the writing process, collaborative writing, setting goals and giving (peer) feedback. However, the feasibility of the interventions is related to the willingness of lecturers and students to make an effort towards improving writing skills. This research focuses on the ideas of lecturers and students of a Social Work course at a University of Applied Sciences how to improve the writing skills of the students. In order to gain insight into the various interventions that are needed 39 participants (lecturers, students and representatives of the professional field) contributed to the research. Group Concept Mapping (GCM) was chosen as a structured method to map the ideas that were formulated, sorted and assessed by the participants. The participants generated statements as a response to the question: which interventions are necessary to improve the writing skills of students? This resulted in a total of 90 ideas. After this, the participants sorted these 90 ideas and rated them on importance and feasibility. The data collected was analyzed by applying the advanced statistical techniques of multidimensional scaling and hierarchical cluster analysis. The analyses resulted in dividing the statements into 6 categories: determining level and online availability, examples teachers, support in case of problems, feedback, exercises and writing assignments. The results were presented and discussed during an interpretation meeting attended by part of the participants. All categories were considered important and this corresponds to the literature. Both groups, lecturers and students, agreed on what is important, but their views on feasibility of the statements differed. Students were more positive about the feasibility. Another difference was that students find important concrete instructions about requirements. Some components of writing that are considered effective and important in the literature were considered to be of average importance by the participants including peer feedback, setting goals and constructing a writing plan. This current research has resulted in the following concrete interventions: (1) provide clear guidelines on what a text should entail, (2) make available detailed examples, (3) give insight into the language test, (4) enable further discussion and tutoring, (5) present online practice material for writing and (6) give good examples by using error free study guides, examinations and presentations. For a long term impact, it seems important to invest in the language competencies of lecturers and the use of standardized assessment criteria for assignments. These interventions can serve as a starting point for the implementation of an integral language policy for the Social Work programme at Windesheim University of Applied Sciences.

Keywords: Writing skills Students GroupConceptMapping

1. Inleiding

Diverse onderzoeken tonen aan dat schrijfvaardigheid een belangrijk knelpunt is voor studenten in het hoger onderwijs (Bonset, 2010a; de Wachter & Heeren, 2011; Fallahi, 2012; Peters & van Houtven, 2010; van Eerden & van Es, 2014). Uit een literatuurstudie naar taalvaardigheid en taalbeleid in het hoger onderwijs (Herelixka & Verhulst, 2014) komt naar voren dat de meeste problemen zich voordoen op het gebied van schrijfvaardigheid, waarbij wordt opgemerkt dat er weinig onderzoeksgegevens zijn over hoe de taalvaardigheid zich ontwikkelt gedurende de opleiding (Herelixka & Verhulst, 2014). Ook is er weinig informatie voorhanden over de effectiviteit van de verschillende aanpakken voor schrijfvaardigheid in het hoger onderwijs (Lieve & van Gelderen, 2014). Correct taalgebruik wordt in het hoger onderwijs als randvoorwaarde gesteld voor de beoordeling van verslagen vanaf het eerste jaar. Docentbegeleiders van studenten in de afstudeerfase constateren echter dat studenten niet altijd aan deze randvoorwaarden voldoen, het taalgebruik is m.a.w. onvoldoende correct. Het lijkt erop dat er een discrepantie zit tussen het niveau dat de docenten verwachten en de aandacht die er daadwerkelijk gedurende de opleiding aan wordt besteed (van der Pool & Vonk, 2008). Daarbij komt dat van de student een hoger taalniveau wordt verwacht aan het eind van de studie (Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren, 2015). Volgens de Graaff (2014) is het niet vanzelfsprekend dat een student uit zichzelf de taalvaardigheid ontwikkelt tot een professioneel bachelorniveau.

Een belangrijk punt is dat de instroom van studenten heel verschillend is en daarmee de voorkennis op taalgebied. Ze stromen in van de havo of het mbo en hebben daar niet op dezelfde wijze aandacht voor taal gehad (van Eerden & van Es, 2014). Door docenten wordt het in het algemeen als een oneigenlijke taak van een opleiding gezien om zich met schrijfvaardigheid bezig te houden (van Eerden & van Es, 2014). Aandacht voor taal- en schrijfvaardigheid wordt door hen namelijk primair als de verantwoordelijkheid van het basis- en voortgezet onderwijs gezien, niet voor het hoger onderwijs. Tot slot wordt de attitude van studenten ten aanzien van het schrijven aangemerkt als een probleem, waarbij het niet redigeren van een tekst en het nalaten van spellings- en grammaticacontrole opvalt (Grezel, 2013; Herelixka & Verhulst, 2014).

Bij aanvang van de opleiding Sociaal Werk is expliciet aandacht voor schrijfvaardigheid, maar er is nog geen taalbeleid dat het hele curriculum omvat. Omdat de schrijfvaardigheid een hardnekkig probleem betreft is het van belang om een eenduidige werkwijze te hebben die breed gedragen wordt door de docenten van de opleiding.

Doel van dit onderzoek is daarom inzicht te verschaffen in de benodigde interventies voor het verbeteren van de schrijfvaardigheid op de opleiding Sociaal Werk. Het resultaat van dit onderzoek kan dan worden gebruikt als input voor het ontwikkelen van taalbeleid op de opleiding Sociaal Werk.

1.1 Theoretische achtergrond

1.1.1 Belang van schrijfvaardigheid

Schrijven is door de opkomst van het internet en de snelle ontwikkeling van de technologie in communicatie gewoner dan ooit, via de mail en social media, als *WhatsApp*berichten en blogs, wordt volop en op creatieve wijze geschreven (Bouwer & Koster, 2016; Nederlandse Taalunie, 2017). Veel leerinhoud wordt gedurende de schoolcarrière schriftelijk getoetst, daardoor is voor een succesvolle (school) carrière goed kunnen schrijven cruciaal en is het een van de belangrijkste voorspellers voor schoolsucces (Graham & Perin, 2007). Een goede taal- en schrijfvaardigheid is daarnaast belangrijk om goed te functioneren in het werkveld (Kellogg & Whiteford, 2009; Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren, 2015). In de huidige kenniseconomie wordt veel waarde gehecht aan geschreven teksten zoals rapporten waardoor betere schrijvers in het voordeel zijn (Kellogg & Raulerson, 2014). Onder goede schrijfvaardigheid wordt verstaan het kunnen schrijven van begrijpelijke teksten voor uiteenlopende communicatieve doeleinden (Bouwer & van den Bergh, 2015). Schrijven is niet alleen belangrijk voor de communicatie in de privésituatie, het schoolsucces en het functioneren in het werkveld, maar het speelt ook een belangrijke rol in het leerproces zelf: schrijven is belangrijk bij het ordenen van gedachten, het kritisch denken en het stimuleert het logisch redeneren (Graham, 2013).

1.1.2 Schrijven als complexe vaardigheid

Schrijven wordt gezien als een complex proces met een grote cognitieve belasting (Bouwer & van den Bergh, 2015; Kellogg & Raulerson, 2007). Om deze complexe vaardigheid te ontrafelen zijn modellen ontwikkeld waarvan het model van Flower en Hayes (1981), bijgesteld door Hayes in 2012, het meest bekend is. Het model verdeelt het schrijfproces in drie onderdelen, de schrijftaak, het lange termijngeheugen en het schrijven. De *schrijftaak* bestaat uit de onderdelen buiten de student, zoals de opdracht, het publiek waarvoor geschreven wordt en het genre. Uit het *langetermijngeheugen* moet de student alle kennis over het onderwerp, de inhoud, het genre, het publiek en het schrijfplan ophalen. Kellogg en Whiteford (2009) voegen hier het belang van een goed functionerend werkgeheugen aan toe. Het *schrijven* bestaat uit een drietal processen: het plannen van de activiteit door het ophalen van informatie vanuit de taakomgeving en het langetermijngeheugen. Vervolgens wordt het schrijfdoel vastgesteld en worden de ideeën omgezet in tekst: het vertaalproces. Tenslotte volgt het revisieproces waarin de tekst wordt nagelezen en gewijzigd totdat de student tevreden is over het resultaat. Hayes (2012) heeft de transcriptie van de tekst en de motivatie om te schrijven toegevoegd. Het blijkt dat volwassenen ook moeite hebben met tekstproductie en dat het schrijven is ook voor volwassenen een grote cognitieve inspanning is, die veel vergt van het werkgeheugen. De motivatie, de wil om het te leren, bepaalt hoeveel moeite de student ervoor wil doen. Om de vaardigheid te ontwikkelen moet de student de motivatie hebben om het aan te gaan (Hayes, 2012) alsmede het besef dat de taak inspanning kost (Kellogg & Raulerson, 2007).

Het schrijfproces verloopt volgens drie fasen: knowledge-telling, knowledge-transformation (Bereiter & Scardamalia geciteerd in Kellogg, 2008) en knowledge-crafting (Kellogg, 2008). De eerste fase, *de knowledge-telling*, is de beginnersfase waarin de schrijver een verhaal bedenkt en vertelt waarbij wel de lezer in gedachten wordt gehouden, maar niet geschreven wordt vanuit het perspectief

van de ander. Naarmate de schrijver meer ervaren wordt volgt de *knowledge-transformation* waarin de schrijver het verhaal transformeert, waarbij het plannen, de tekstproductie en het reviewen recursief plaatsvindt en waarbij ook rekening gehouden wordt met het publiek. Hiervoor is een goed ontwikkeld werkgeheugen van belang en een grote mate van zelfregulering. De derde fase is het *knowledge-crafting*, een professioneel schrijfstadium waarin het construeren van kennis centraal staat. Hierbij wordt niet alleen de lezer in gedachten genomen maar ook rekening gehouden met zijn interpretatie van de tekst. Op deze mogelijke interpretatie wordt tijdens het schrijven en reviseren van de tekst geanticipeerd.

Voor de ontwikkeling van knowledge-telling naar knowledge-crafting zijn naast een goed ontwikkeld werkgeheugen ook ontwikkelde executieve functies noodzakelijk om te plannen, te schrijven en te redigeren, juist omdat het plannen, de tekstproductie en de review geen lineaire activiteiten zijn maar voortdurend wisselen gedurende de tekstproductie (Flower & Hayes, 1981; Hayes, 2012; Kellogg & Whiteford, 2009).

1.1.3 Het leren van schrijven

Het leren van schrijven, van *knowledge telling* naar *knowledge-crafting*, kost meer dan twee decennia van rijping, instructie en oefening (Kellogg, 2008). Bij het schrijven van een tekst moeten verschillende vaardigheden tegelijkertijd worden uitgevoerd, wat een grote cognitieve belasting met zich meebrengt (Bouwer & Koster, 2016). Hierdoor is het noodzakelijk om strategieën te leren. Hiermee wordt bedoeld de wijze waarop de student de schrijftaak aanpakt, redigeert en evalueert. Door het aanleren van strategieën wordt het werkgeheugen minder belast en hoeft de aandacht op minder onderdelen tegelijk te worden gericht (Kellogg & Whiteford, 2009). Het maken van een schrijfplan bijvoorbeeld helpt studenten om een richting te bepalen en dit levert een grote bijdrage aan goed schrijven (Graham & Macarthur, 2007). De student wordt aangemoedigd om eerst ideeën te verzamelen zodat tijdens het schrijven meer ruimte vrijkomt om zich te richten op het formuleren van de tekst, zodat cognitieve overbelasting wordt voorkomen (Bouwer & Koster, 2016). Een hulpmiddel hierbij is een digitale outline-tool die de student helpt bij het plannen van de tekst (de Smet, Brand-Gruwel, Broekkamp, Kirschner, 2012). Bij herhaald gebruik levert dit hulpmiddel positieve resultaten voor de structuur van de tekst.

Naast het gebruik maken van strategieën moet de student ook beschikken over een grote mate van zelfregulering. Het plannen, de tekstproductie en het redigeren concurreren met elkaar om de executieve aandacht en de aandacht van het werkgeheugen (Kellogg, 2008), wat een groot beroep doet op zelfregulering. De student moet voortdurend een balans zoeken tussen de bedoeling, de vorm van de tekst en het schrijfproces als geheel (Graham, Harris & Troia, 1998).

Naast het aanleren van schrijfstrategieën en zelfsturing moet de student rekening houden met de structuur van de tekst en het tekstgenre. Hiermee wordt bedoeld dat de stijl beknopt en objectief moet zijn en dat gebruik moet worden gemaakt van vaktaal passend bij de context (Herelixka & Verhulst, 2014). Daarbij komt dat de student rekening moet houden met het tekstgenre: een adviesrapport vereist een andere schrijfstijl dan een intakeverslag (Hartenberg-ter Hedde & ter Horst, 2016; Meestringa, 2011).

Tot slot moet de student letten op het correct gebruik van de grammatica en de spelling. Van Eerden en van Es (2014) onderzochten de basale schrijfvaardigheid, waarbij naar voren kwam dat er een hoge correlatie is tussen het aantal fouten per 100

woorden en het holistische oordeel van docenten. Fouten doen er dus toe en zijn van invloed op de beoordeling (van Eerden & van Es, 2014).

1.1.4 Schrijftaken in het hoger onderwijs

In het hoger onderwijs kunnen schrijftaken onderscheiden worden in beroepstaken, studietaken, en schrijftaken bij ondersteunende vakken (Meestringa, 2011). *Beroepstaken* zijn schrijfproducten die horen bij het beroep. Het betreft complexe schrijftaken waarin ook literatuur verwerkt moet worden en de realiteit van het toekomstige beroep (Meestringa, 2011). Deze schrijftaken hebben een hoge status (van der Westen, geciteerd in Herelixka & Verhulst 2014). Tot de *beroepstaken* van de sociaal werker bijvoorbeeld horen bijvoorbeeld de communicatie met en over cliënten in de vorm van een intakeverslag of een voortgangsrapportage en het schrijven voor de organisatie van bijvoorbeeld een projectvoorstel, preventieplan of een evaluatierapport (Hartenberg-ter Hedde & ter Horst, 2016). De *studietaken* zijn taken die inzicht geven in wat er geleerd is bijvoorbeeld in een schriftelijke toets en in het verloop van het leerproces bijvoorbeeld in een samenwerkingsverslag of een reflectieverslag. Aan deze verslagen worden eisen gesteld maar minder dan aan verslagen die te maken hebben met de beroepstaken (Meestringa, 2011). Tot slot worden *schrijftaken bij ondersteunende vakken* onderscheiden. De student voert deze taak uit tijdens schrijftrainingen. In veel opleidingen worden deze trainingen aangeboden in de propedeuse.

1.1.5 Talige begin-en eindcompetenties hbo-niveau

De talige begincompetenties voor het hoger onderwijs zijn beschreven op het gebied van schrijven, lezen, luisteren, spreken en gesprekken voeren (Bonset & de Vries, 2009). Er is dus een beeld waaraan het schrijven van de student bij aanvang van de studie moet voldoen. De instapeisen voor het hbo zijn geformuleerd volgens het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor moderne vreemde talen (ERK) (Paus, Rymenans & van Gorp, 2006): niveau B2 voor het hoger onderwijs en het niveau C1 voor de universiteit. Deze instapeisen kunnen gebruikt worden om richting te geven aan ondersteunend onderwijs, om taaltoetsen te maken en ze kunnen als uitgangspunt dienen voor het taalbeleid. Onderzoek geeft echter een verschillend beeld over de betrouwbaarheid en validiteit van taaltoetsen (Herelixka & Verhulst, 2014; de Wachter & Heeren, 2013; van Eerden & van Es, 2014). De Wachter, Heeren, Marx en Huyghe (2013) constateren dat de taaltoets een voorspellende waarde heeft in die zin dat weinig studenten die slecht scoren bij de taaltest goed scoren bij de tentamens.

Niveauaanduidingen voor schrijfvaardigheid zijn beschreven in de referentieniveaus voor taal en rekenen (Nationaal Expertisecentrum leerplanontwikkeling, 2009), waarbij uitgegaan wordt van een doorlopende leerlijn van basisonderwijs tot hoger onderwijs. De instroom voor het hoger onderwijs ligt op het referentieniveau F3, wat correspondeert met niveau B2 van het ERK.

Hoewel de instroomeisen bekend zijn, is er nog een gebrekkige aansluiting van het vo naar het hbo- onderwijs (Grezel, 2013; Kellogg & Whiteford, 2009). Het grotere aantal studenten met een mbo achtergrond, waar lange tijd weinig aandacht was voor taal, wordt als probleem genoemd (Grezel, 2013). Bij de aansluiting met de havo komen andere punten naar voren. Volgens de Wachter en Heeren (2013) stromen er evenveel sterke studenten van het voortgezet onderwijs (vo) naar het hbo, maar is de instroom van zwakke

studenten toegenomen. De invulling en normering van de schoolexamens zijn verschillend op het vo zodat havo-studenten heel verschillend taalvaardig instromen in het hoger onderwijs (Wertenbroek et al., 2016).

De eindcompetenties voor het hoger onderwijs zijn op Europees niveau beschreven in de Dublin-descriptoren. Het doel hiervan is om studies in internationaal verband met elkaar te kunnen vergelijken. Schrijfvaardigheid is niet apart beschreven maar wordt als onderdeel van de communicatie als volgt omschreven: “Is in staat om informatie, ideeën en oplossingen over te brengen op publiek dat bestaat uit specialisten of niet-specialisten” (Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie, 2004, p. 1). Deze omschrijving is erg algemeen, maar de enige talige eindcompetentie die voorhanden is (Herelixka & Verhulst, 2014).

1.1.6 Schrijfvaardigheidsproblemen in het hoger onderwijs

Studenten in het hoger onderwijs lezen minder, zowel literair als niet-literair en komen dus niet veel in aanraking met het taalgebruik dat ze moeten hanteren (Grezel, 2013). Studenten ervaren op verschillende terreinen problemen met het schrijven.

Ten eerste is de opbouw van een tekst het grootste probleem waarmee de studenten worstelen (Bonset, 2010a; de Wachter & Heeren, 2011; Herelixka & Verhulst, 2014; van Houtven, Peeters & El Mozarit, 2010), wat onderschreven wordt door zowel studenten als docenten. Het betreft hierbij het weergeven van hoofdlijnen, het interpreteren van verbanden en het begrijpen van de tekst (van Houtven, Peeters & El Mozarit, 2010). Studenten hebben ook bij het maken van een samenvatting moeite met het hanteren van een duidelijke structuur (van Houtven, Peeters & El Mozarit, 2010).

Ten tweede zijn problemen met de stijl en het register belangrijke struikelblokken (de Wachter & Heeren, 2011). Het evenwicht tussen het gewenste academisch taalgebruik en een vlotte schrijfstijl wordt door zowel docenten als studenten als een lastig probleem ervaren (de Wachter, Heeren, Marx & Huyghe, 2013).

Ten derde worden grammaticale fouten als een belangrijk probleem ervaren door docenten (de Wachter & Heeren, 2011). Dit aspect wordt echter verschillend beleefd door docenten en studenten (Herelixka & Verhulst, 2014). Studenten geven namelijk aan dat ze weinig spellings-en grammaticafouten maken, behalve als ze snel schrijven. Verschillende onderzoeken wijzen echter uit dat studenten een rooskleurig beeld hebben van de door hen toegepaste spelling en grammatica en dat ze zichzelf op dit gebied nogal eens overschatten (Bonset, 2010b; de Wachter & Heeren, 2011; Graham, Harris & Mason, 2005; Meestringa, 2011).

Naast deze punten is geconstateerd dat studenten weinig strategieën toepassen bij het schrijven en het redigeren. Zo maken bijvoorbeeld weinig studenten een schrijfplan, terwijl een goede planningsstrategie een grote bijdrage levert aan goed schrijven (Graham & Macarthur, 2007). Bonset (2010 a) merkt op dat er bij studenten weinig besef is dat redigeren ook bij schrijven hoort en zonder dit besef zal de student niet gemotiveerd zijn ertoe over te gaan. De motivatie bepaalt hoeveel moeite de student wil doen (Kellogg & Raulerson, 2007). Studenten in het hoger onderwijs ervaren dus problemen bij het schrijven op verschillende terreinen. Een aantal succesvolle interventies wordt beschreven in de volgende paragraaf.

1.1.7 Interventies voor het verbeteren van de schrijfvaardigheid

Graham en Perin (2007) hebben in een meta-analyse studie over schrijfvaardigheid bij middelbare scholieren succesvolle interventies beschreven die ook bruikbaar lijken voor studenten in het hoger onderwijs. De twee interventies met het grootste effect zijn het instrueren van strategieën voor planning, schrijven en reviseren van het schrijfproduct en het beknopt en accuraat samenvatten van een tekst. Het samenwerkend schrijven met andere studenten en het stellen van doelen voor het schrijven blijken ook succesvol. Kellogg en Raulerson (2007) benoemen het belang van uitdagende en haalbare opdrachten, feedback op de resultaten en kwalitatieve hoogstaande herhaling gedurende een aantal jaren, waarbij het voor studenten vooral motiverend is om te oefenen met authentieke relevante beroepstaken (Silfhout, 2016). Door de feedback wordt de student zich bewust van de huidige en gewenste situatie. Feedback kan een handvat geven voor verbetering, bijvoorbeeld door een tekstmodel te geven en kan tevens de student leren mogelijke verkeerde strategieën te wijzigen of misconcepties te ontdekken (Hattie & Timperley, 2007; Kellogg & Whiteford, 2009). Het geven van feedback is echter voor docenten zeer tijdrovend (Herelixka & Verhulst, 2014). Door de hoeveelheid schrijfproducten in het hbo geven docenten vooral feedback op de inhoud en zelden op de taal zodat de student weinig feedback daarop ontvangt (Meestringa, 2011). Positieve resultaten zijn beschreven over het toepassen van peerfeedback. Studenten kunnen elkaars werk van feedback voorzien, waarbij zowel de kwaliteit van het werk van de student die geholpen wordt als van de student die helpt, verbetert (William & Leahy, 2015). Studenten moeten wel getraind worden in het geven van goede feedback, in het vaststellen van leerdoelen en succescriteria zijn en in het stellen van constructieve vragen (Kippers, Wolterinck, Schildkamp & Poortman, 2016).

Een andere succesvolle instructiemethode is het observerend leren. Door andere schrijvers te observeren en te analyseren worden achterliggende metacognitieve processen verhelderd (de Wachter & Heeren, 2013). Er wordt hierbij gebruik gemaakt van voorbeelden. Observerend leren leidt bij eerstejaarsstudenten tot positievere effecten dan leren-door-te-doen. Deze positieve effecten betreffen het maken van betere inleidingen en conclusies en een betere ordening van thema's (Raedts, Daems, van Waes & Rijlaarsdam, 2009).

Een effectief interventiemodel is het Self Regulation Strategy Development Model (SRSD) dat een sterke verbetering laat zien in de schrijfvaardigheid van bo- en vo-leerlingen (Graham, Harris & Troia, 1998) en volwassenen (Graham, Harris & Mason, 2005; Harris & Graham, 2016). In SRSD wordt de student stapsgewijs via 6 recursieve fasen geleid door het schrijfproces (Graham, Harris & Troia, 1998). Gedurende het proces wordt de student geholpen bij de schrijfstrategieën en de zelfregulatie waar nodig. SRSD is effectief op de volgende punten: de kwaliteit van het schrijven, de motivatie en self-efficacy (Harris & Graham, 2016; van Beek, 2016) de kennis van het schrijven en de benadering (Harris & Graham, 2016) en de transfer naar andere genres (Graham, Harris & Troia, 1998).

Omdat het aanleren van schrijfvaardigheid veel gerichte oefening kost pleiten Kellogg en Whiteford (2009), evenals Rooijackers en van der Westen (2009), voor taalontwikkeland lesgeven gedurende het hele curriculum in plaats van specifieke cursussen. Bij taalontwikkeland lesgeven is er aandacht van alle docenten voor het stimuleren van de taal- en schrijfvaardigheid. (Faber-de Lange & van der Pool, 2015; van der Westen, 2008; Wertenbroek et al., 2016) waarbij zowel talige doelen als vakdoelen

worden gesteld (Hajer, 2008, Kerkhofs, Peters & van Houtven, 2012) en de begeleiding gericht is op het schrijfproces in plaats van op het schrijfproduct (de Wachter, D'Hertefelt & Heeren, 2016). De Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren (2015) stelt dat taalontwikkelen lesgeven een omslag in denken vergt juist omdat docenten in het hoger onderwijs aandacht voor schrijfvaardigheid als een oneigenlijke taak beschouwen.

In de literatuur zijn dus verschillende succesvolle strategieën bekend om het complexe proces van schrijfvaardigheid te bevorderen, waaronder plannings-schrijf- en revisie strategieën. Daarnaast zijn met het geven van haalbare en uitdagende opdrachten, het stellen van doelen, het observerend leren, het samenwerkend schrijven en het geven van (peer) feedback positieve resultaten behaald evenals het instructiemodel SRSD, waarbij de student stapsgewijs door het schrijfproces wordt geleid.

2. Vraagstelling en hypothesen

2.1 Doel en vraagstelling

Het doel van het onderzoek is inzicht te verschaffen in de benodigde interventies voor het verbeteren van de schrijfvaardigheid op de opleiding Sociaal Werk. Hiervoor worden de ideeën voor de verbetering van de schrijfvaardigheid geïnventariseerd, gestructureerd en geprioriteerd. De vraagstelling voor het onderzoek is: Op welke interventies voor het verbeteren van de schrijfvaardigheid van haar studenten kan de opleiding Sociaal Werk zich het beste richten?

2.1.1 Vragen

Welke interventies zijn nodig om de schrijfvaardigheid van de studenten te verbeteren?

Welke interventies om de schrijfvaardigheid te verbeteren zijn het belangrijkste volgens de respondenten?

Welke interventies om de schrijfvaardigheid te verbeteren zijn het meest haalbaar volgens de respondenten?

Welke verschillen zijn er tussen de docenten en studenten in de waardering van de interventies voor het verbeteren van de schrijfvaardigheid van de studenten en de moeite die het kost om deze verbeteringen in te voeren in het curriculum van de opleiding?

Welke interventies om de schrijfvaardigheid te verbeteren hebben prioriteit voor de implementatie in het curriculum van het onderwijs?

3. Methode

Om te onderzoeken welke ideeën de participanten hebben voor het verbeteren van de schrijfvaardigheid is gekozen voor de methode Group Concept Mapping (GCM). Dit is een gestructureerde methode om systematisch ideeën in kaart te brengen van een groep of een organisatie (Kane & Trochim, 2007; Trochim & McLinden, 2017). De GCM wordt getypeerd als een geïntegreerde mixed onderzoeksmethode waarbij de kwalitatieve en kwantitatieve delen verbonden zijn (Kane & Trochim, 2007). De keuze voor GCM

heeft verschillende redenen. Het biedt mogelijkheid om op objectieve wijze de individuele bijdragen van de participanten te combineren in een raamwerk (Stoyanov & Kirschner, 2004). Dit raamwerk is beschreven in de taal van de participanten, want rechtstreeks afgeleid van hun inbreng, is visueel in beeld gebracht en laat tegelijkertijd de ideeën en hun onderlinge relaties zien (Trochim & McLinden, 2017). Dit is van belang om het draagvlak voor de maatregelen te optimaliseren. GCM biedt de mogelijkheid om tot consensus te komen over een bepaald onderwerp (Stoyanov, Hoogveld & Kirschner, 2010), in dit geval om interventies voor schrijfvaardigheid voor de opleiding Sociaal Werk te ontwikkelen. De keuze om verschillende participanten te laten deelnemen past in de visie op onderwijs van de hogeschool: de docenten en studenten vormen een gemeenschap en staan in verbinding met het werkveld (Christelijke Hogeschool Windesheim, 2015). Daarnaast biedt GCM de mogelijkheid om theorievorming te verbinden met handvatten voor een praktische toepassing (Bon-Martens, van Goor & van Oers, 2017) zoals onderzoek naar wenselijk schrijfonderwijs op de PABO (Seinhorst, 2017) en in dit onderzoek een aanzet voor het taalbeleid voor de boven vermelde opleiding.

3.1 Participanten

Het is belangrijk om zoveel mogelijk ideeën te genereren vanuit meerdere standpunten. Binnen GCM is het essentieel dat alle mogelijke perspectieven aan bod komen. Dit is belangrijker dan de representatie van de onderzoekspopulatie (Trochim & McLinden, 2017). Daarom vindt het onderzoek plaats onder verschillende groepen. Bij GCM wordt een onderzoeksgroep van 20-30 personen geadviseerd (Rosas & Kane, 2012). Boven dit aantal deelnemers wordt geen significante winst gehaald.

Aan dit onderzoek hebben docenten van de opleiding Sociaal Werk meegewerkt. Deze docenten komen vanuit verschillende opleidingen namelijk sociaal pedagogische hulpverlening (SPH), maatschappelijk werk en dienstverlening (MWD) en pedagogiek. Deze opleidingen zijn sinds september 2017 samengegaan in de opleiding Sociaal Werk. Daarnaast studenten uit het derde en vierde jaar van de verschillende opleidingen en participanten uit het werkveld en experts (docenten Nederlands).

Experts worden benaderd vanwege hun brede perspectief en de mogelijkheid om met nieuwe ideeën te komen (Stoyanov, Jablokow, Rosas, Wopereis & Kirschner, 2017; Stoyanov & Kirschner, 2004). Ook is een aantal participanten uit het werkveld gevraagd deel te nemen aan het onderzoek zodat ook dit perspectief hierin wordt meegenomen.

Voor de presentatie en het interpreteren van de gegevens zijn de participanten uitgenodigd voor een interpretatiebijeenkomst. Hoewel het niet strikt noodzakelijk is dat alle participanten meedoen in alle fasen van het onderzoek (Kane & Trochim, 2007) worden in dit onderzoek alle participanten uitgenodigd voor de interpretatiebijeenkomst. Doordat het GCM een participatief onderzoek is worden studenten en docenten beschouwd als co-onderzoekers en co-ontwerpers en als zodanig ook bij alle onderdelen betrokken.

3.2 Materialen

Voor dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van het softwareprogramma *The Concept System® Global MAX™*. Dit is het digitale systeem dat GCM ondersteunt. Alle activiteiten worden ondersteund met het digitale systeem: de toestemmingsverklaring, de demografische vragen, het genereren van ideeën, het sorteren, het waarderen en de analyse. Alle correspondentie met de participanten is via de mail verstuurd.

3.3 Procedure

De onderzoeksmethode GCM werkt volgens zes processtappen (Trochim & Mclinden, 2017): de voorbereiding, de brainstormsessie, het structureren van statements, de analyse van de statements, de interpretatie en tot slot het gebruik van de resultaten.

3.3.1 Voorbereiding

In deze fase is de vraagstelling bepaald en in een focusprompt verwoord en zijn de participanten geworven. Deze vraagstelling en focusprompt is voorafgaand aan de studie voorgelegd aan een student en een expert om na te gaan of de zin goed wordt begrepen en eenduidig wordt geïnterpreteerd. De focusprompt is: *Welke interventies zijn nodig om de schrijfvaardigheid van de studenten te verbeteren?*

De participanten zijn geworven via persoonlijke benadering en een uitnodiging via de mail (Bijlage A). De werving van de studenten is via de begeleidingslessen van de derde- en vierdejaars studenten gedaan, waarbij de studenten uitleg kregen over het onderzoek en, geheel vrijblijvend, gevraagd werden om deel te nemen. De docenten zijn persoonlijk benaderd door de studentonderzoeker tijdens een vergadering, evenals de experts, twee docenten Nederlands. De werkveldvertegenwoordigers zijn via de mail benaderd.

3.3.2 Brainstormsessie

De ideeën die de respondenten hebben over de interventies die nodig zijn om de schrijfvaardigheid te verbeteren worden verzameld door middel van een brainstormsessie. Het doel is om zoveel mogelijk ideeën te genereren zonder kritiek of discussie over de geldigheid van de statements (Kane & Trochim, 2007). Het brainstormen kan plaatsvinden in een groepsbijeenkomst of individueel via het internet. In deze studie is om twee redenen gekozen voor een individuele digitale brainstormsessie. Met een groep bestaande uit docenten, studenten en werkveldvertegenwoordigers is de verwachting dat, door het verschil in opleiding en status van de deelnemers, de participanten niet alle ideeën die zij hebben inbrengen en tevens mogelijk sociaal wenselijke antwoorden geven. Dit wordt ondervangen door de brainstormsessie digitaal aan te bieden. Daarnaast is het digitaal aanbieden participantvriendelijk. De participanten voeren een gebruikersnaam en wachtwoord in en kunnen vervolgens zo vaak als ze willen in de digitale omgeving een bijdrage leveren aan de verschillende activiteiten. De ideeën van andere participanten zijn ook zichtbaar en het systeem garandeert de anonimiteit van de inbrenger. Het genereren van de ideeën neemt 15-20 minuten in beslag. De brainstormsessie met alle participanten heeft plaatsgevonden van 12 april tot 27 april 2018. Voorafgaand hebben de participanten een mail met uitleg en een link naar de webomgeving ontvangen. Er is twee keer een herinneringsmail verstuurd. De instructie die de deelnemers kregen is dat er een idee per statement gevraagd wordt en dat er geen limiet aan het aantal is gesteld: hoe meer ideeën hoe beter (Bijlage B).

3.3.3 Statements-synthese

Nadat alle ideeën zijn verzameld volgt een beoordeling van de statements om mogelijke overlap te vermijden. De statements die overblijven dienen relevant te zijn voor het onderwerp, een idee per statement te bevatten, helder geformuleerd te zijn en het totaal moet een acceptabel aantal zijn om te sorteren en te prioriteren (Kane & Trochim, 2007). De ideesynthese is uitgevoerd door de studentonderzoeker in twee sessies met een onderzoeker sociale wetenschappen, waarbij per statement is nagegaan of deze aan de bovengenoemde voorwaarden voldoet. Bij de ideeënsynthese zijn dubbele statements verwijderd evenals statements die geen antwoord geven op de focusprompt. Indien nodig zijn de statements tekstueel aangepast en gecontroleerd op leesbaarheid, spelling, grammatica en zinsbouw, zodat er een statement overblijft die recht doet aan de inbrenger en begrijpelijk is. Van de oorspronkelijk 145 statements zijn 91 statements geselecteerd voor het sorteren en waarderen. De statements zijn voorgelegd aan een docentexpert die nog een statement multi-interpretabel vond. Deze is verwijderd en het totaal aantal statements is 90.

3.3.4 Sorteren en waarderen

In deze fase hebben de participanten individueel de 90 overgebleven statements gesorteerd door ze in groepen in te delen en te voorzien van een label. De instructie is dat de deelnemers de statements in groepen moeten indelen, waarbij ieder statement in een groep geplaatst moet worden. Er mag geen waarde aan de groep gegeven worden en er mag geen categorie ‘overige’ aangemaakt worden (Bijlage B). Daarna beoordeelt de deelnemer de 90 statements op waarde en haalbaarheid via een 5-puntsschaal. De participant geeft aan hoeveel moeite het kost om de interventie in te voeren variërend van *zeer moeilijk haalbaar* tot *heel gemakkelijk haalbaar*. De vraag hoe belangrijk de participant de interventie acht wordt gescoord op *zeer onbelangrijk* tot *zeer belangrijk*. De tijdsinvestering voor het sorteren en prioriteren is ongeveer 1.5 uur en de participanten hebben hiervoor 3.5 weken de tijd, van 10 mei tot 5 juni 2018. Er is twee keer een herinneringsmail gestuurd. Nadat de termijn is gesloten, is een analyse op de resultaten gedaan.

3.3.5 Data-analyse

De data-analyse bij GCM bestaat uit een aantal gestructureerde stappen en wordt met behulp van het software programma de *The Concept System® Global MAX™* uitgevoerd. De data van alle participanten worden gepresenteerd in verschillende mappen. Daarvoor wordt *multidimensional scaling* (MDS) toegepast. Door middel van deze techniek wordt ieder statement op een x-en y-as geplaatst (*pointmap*). De afstand tussen de statements geeft aan hoeveel deelnemers deze vergelijkbaar vinden. Hoe dichter de statements bij elkaar staan, hoe meer ze overeenkomen in betekenis. Het betekent ook dat de participanten deze stellingen vaker bij elkaar zetten. Vervolgens wordt een *hiërarchische clusteranalyse* uitgevoerd. Hierdoor worden de statements van de participanten logisch gegroepeerd in clusters gebaseerd op vergelijkbare statements (Kane & Trochim, 2007). Het systeem geeft een voorstel voor het aantal clusters en labels via het digitale analysesysteem. Het uiteindelijke aantal clusters wordt bepaald door de onderzoeker met behulp van de clusterreplaymap (Bijlage C), die stap voor stap inzichtelijk maakt hoe de clusters worden samengevoegd. Door het waarderen wordt per cluster een gelaagdheid gevormd. De lagen geven de waarde en haalbaarheid volgens de deelnemers weer (*cluster rating map*). In een laddergrafiek (*pattern match display*) wordt aangegeven hoe de dimensies waarde en haalbaarheid zich

verhouden tot de verschillende groepen (clusters). Deze wordt laddergrafiek genoemd omdat bij een perfecte correlatie de twee patronen als sporten van een ladder perfect horizontaal geplaatst worden (Kane & Trochim, 2007). Om na te gaan welke van de gevonden ideeën op korte en lange termijn haalbaar zijn worden deze in vier kwadranten (*Go-zone grafiek*) geplaatst. Dit gebeurt door elk cluster, op de gemiddelde waarden van twee beoordelingen, te verdelen over deze kwadranten. De ‘go-zone’ herbergt bijvoorbeeld in de bovenste rechter kwadrant de statements die zowel belangrijk als haalbaar worden geacht door de respondenten en die suggesties geven voor de acties op korte termijn.

3.3.6 Interpretieren

In een interpretatiebijeenkomst zijn de resultaten gepresenteerd en besproken met een aantal participanten. Tijdens deze interpretatiebijeenkomst zijn de aanbevolen bespreekpunten gevolgd van Kane en Trochim (Kane & Trochim, 2007). Besproken is onder meer: *statement list; point map; cluster list; point rating map; cluster map; cluster rating map; pattern matching displays; go-zones* (Kane & Trochim, 2007, p115). Deze interpretatiebijeenkomst heeft plaatsgevonden op 18 juni 2018. De statements zijn uitgeprint op A3 formaat en de andere delen zijn gepresenteerd in een *PowerPointpresentatie*. Van de bijeenkomst is een verslag gemaakt (Bijlage D).

4. Resultaten

4.1 Respondenten

Achtenveertig participanten hebben zich ingeschreven voor het project, van wie 34 hebben geparticipeerd aan de brainstormsessie. Er zijn 42 deelnemers gestart met het onderdeel sorteren. Van hen hebben 5 participanten de sortering niet afgemaakt en zijn 6 zijn verwijderd vanwege een waardering zoals ‘belangrijk, maar niet haalbaar’ of een label ‘overige’. In totaal hebben 31 mensen een effectieve bijdrage geleverd aan het sorteren van de clusters. Met het waarderen op belang en haalbaarheid zijn 40 participanten gestart van wie resp. 39 en 37 zijn opgenomen in de analyse omdat meer dan 80% van de vragen zijn ingevuld. Aan de interpretatieworkshop hebben 8 mensen deelgenomen. Een overzicht van de deelnemers en per GCM activiteit is opgenomen in tabel 1.

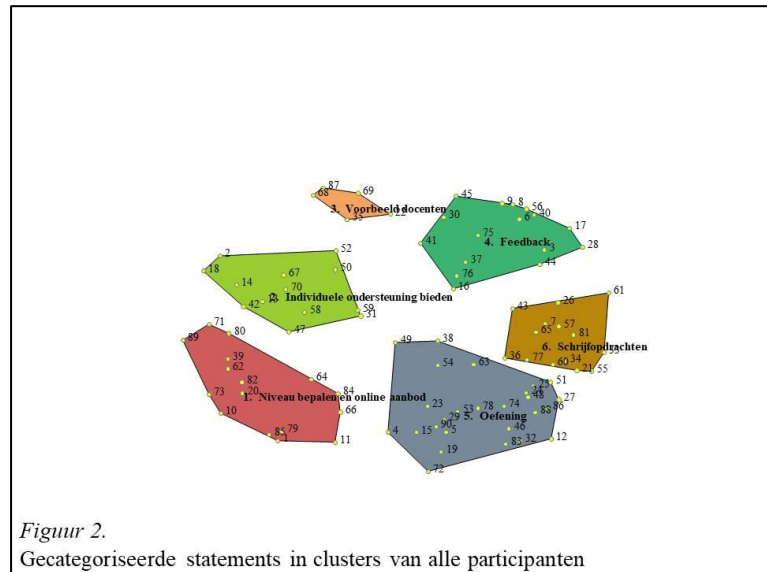
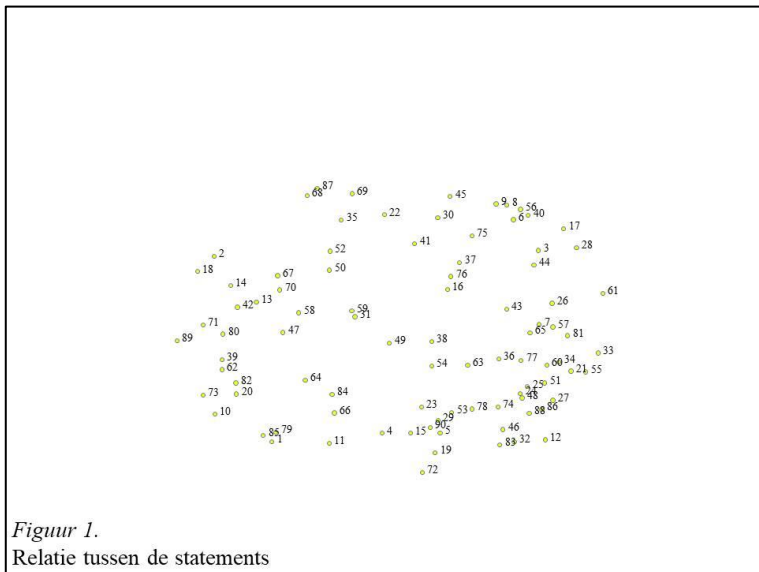
Tabel 1 *Overzicht deelnemers per GCM activiteit*

Deelnemersgroep	Brainstormen	Sorteren	Belangrijk	Haalbaar	Workshop
Docenten	15	13	18	18	5
Studenten	13	11	15	13	2
Werkvelddeskundigen	4	3	4	4	
Docentexperts	2	2	2	2	
Projectmanager					1
Totaal	34	31	39	37	8

4.2 De relatie tussen de individuele statements

Met behulp van MDS wordt *een pointmap* gecreëerd, die de relatie tussen de ideeën visueel inzichtelijk maakt (Figuur 1). Door de MDS is het mogelijk de twee dimensies, afstand en relatie met elkaar te verbinden. Punten (statements) die dicht bij elkaar staan worden vaker samen gekozen dan punten (statements) die verder van elkaar zijn verwijderd. Voor het analyseren wordt als eerste bepaald in hoeverre de punten (statements) zoals gerepresenteerd op de *pointmap* afwijken van de oorspronkelijke input van de participanten. Dit wordt gemeten met de *stressindex*. Deze representatieve stresswaarde ligt tussen de 0.205 en de 0.365 en is een indicator voor de juistheid van de representatie van de ruwe data (Kane & Trochim, 2007). Een lagere stresswaarde suggereert een betere representatie van de statements op de *pointmap*. Rosas en Kane (2002) tonen in een meta-analyse onderzoek aan dat de kans dat de clusterindeling door de deelnemers willekeurig is gedaan minder dan 1% is bij een stresswaarde lager dan 0.39. De stressindex van het onderzoek naar schrijfvaardigheid is 0.318, wat inhoudt dat *de pointmaps* de ingevoerde data vertegenwoordigen (Kane & Trochim, 2007).

Hierna worden de brugwaarde bepaald van ieder cluster en de individuele statements in de clusters. De *brugwaarde* geeft inzicht in de keuze van het plaatsen van de statements in de clusters. Ieder statement krijgt een eigen *brugwaarde* via de MDS techniek en de waarde ligt tussen 0 en 1. Als veel participanten een statement in verschillende clusters hebben geplaatst is de *brugwaarde* hoog. Statements met een lage brugwaarde representeren de inhoud van een bepaald cluster beter.



4.3 Het categoriseren van de statements in clusters

De tweede fase van de analyse betreft het bepalen van de clusters die optimaal aansluiten bij de statements. Dit wordt gedaan met behulp van de *Hierarchical Cluster analysis* (HCA). De onderzochte range bevindt zich tussen 16 en 5 clusters (Rosas & Kane, 2012).

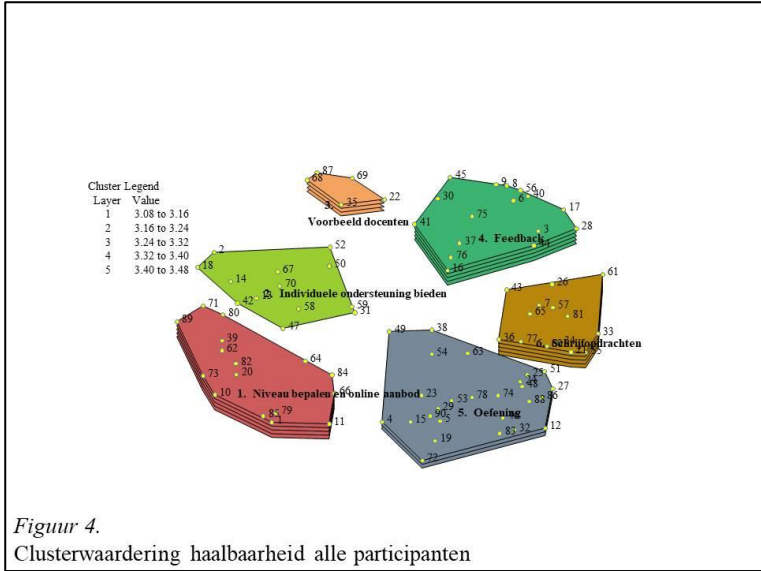
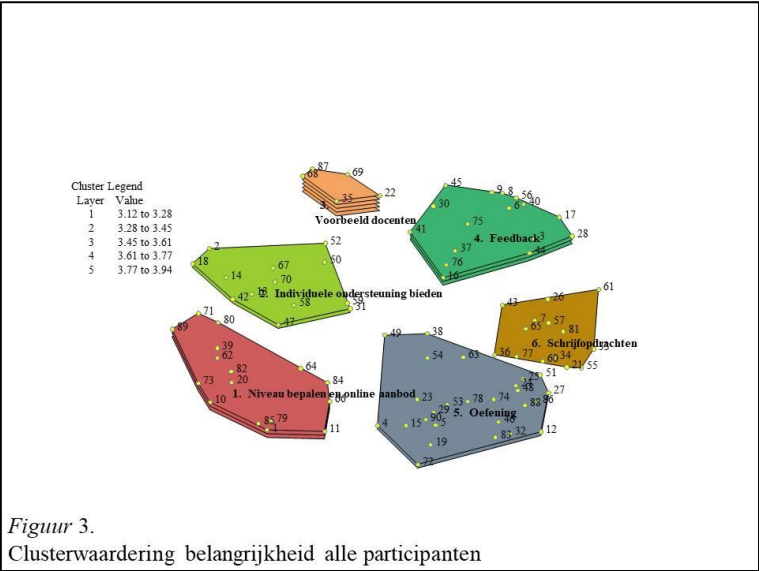
De range is door de onderzoeker per stuk bekeken en geanalyseerd met behulp van de clusterreplaymap en uiteindelijk na overleg met experts en de uitkomsten van de interpretatiebijeenkomst bepaald op 6 clusters (Figuur 2). Het cluster ‘Niveau bepalen en online lesaanbod’ bevat statements over het bepalen van het niveau voorafgaand aan de opleiding of aan de start en statements over het aanbieden van online programma’s. Het cluster ‘Ondersteuning bij problemen’ bevat statements over het bieden van individuele ondersteuning zoals bij dyslexie. Het cluster ‘Voorbeeld docenten’ bevat statements die te maken hebben met bekwaamheid of de voorbeeldfunctie van docenten. ‘Feedback’ omvat statements die te maken hebben met feedback en het geven van richtlijnen. ‘Oefening’ gaat in op actief schrijven, leren samenvatten en strategieën te gebruiken. Het cluster ‘Schrijfopdrachten’ bevat statements die ingaan op het leren doelen te stellen en schrijfvoorbeelden te geven. Bij het bepalen van de brugwaarde hebben in dit onderzoek drie clusters namelijk ‘Niveau bepalen en online lesaanbod’, ‘Ondersteuning bij problemen’ en ‘Voorbeeld docenten’ een hoge brugwaarde (Tabel 2). Dit betekent dat, hoewel de clusters voldoende onderbouwd zijn, veel participanten de statements in verschillende clusters hebben gezet. De clusters ‘Oefeningen’ en ‘Schrijfopdrachten’ hebben een brugwaarde van 0.29 en 0.35, wat wil zeggen dat de statements door relatief veel participanten in dit cluster is gezet. Als de statements door veel participanten zijn geplaatst in hetzelfde cluster kan dit, als een ‘anker’ worden beschouwd. Een overzicht van alle statements, de *brugwaarde* en de waardering is opgenomen in bijlage F.

Tabel 2
Clusterbrugwaarde

Cluster	Brugwaarde
Niveau bepalen en online lesaanbod	0.71
Ondersteuning bij problemen	0.61
Voorbeeld docenten	0.87
Feedback	0.55
Oefening	0.29
Schrijfopdrachten	0.35

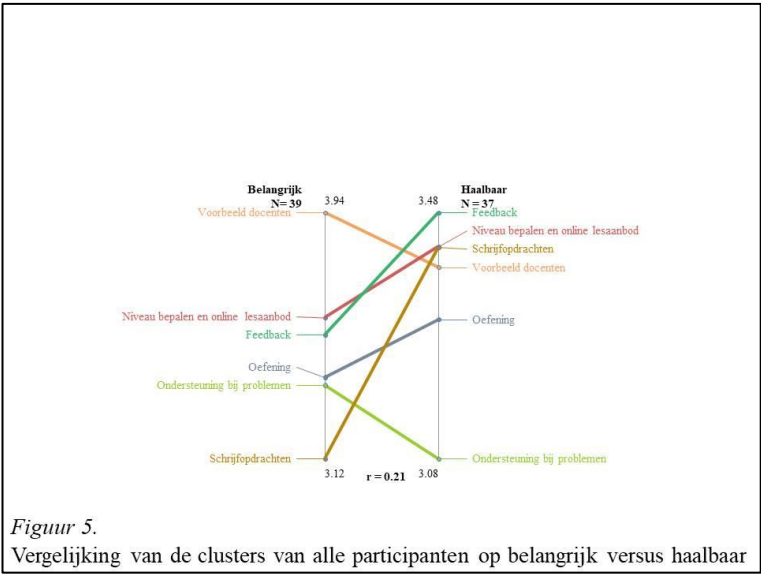
4.4 Belangrijkheid en haalbaarheid van de interventie

De waardering op de belangrijkheid en de haalbaarheid wordt aangegeven in Figuur 3 en 4, waarbij de verdeling tussen de hoogste en de laagste score in vijf lagen wordt afgebeeld. Alle clusters hebben zowel op belangrijkheid als op haalbaarheid een range tussen M = 3.08 en M = 3.97. Het cluster ‘Voorbeeld docenten’ krijgt de hoogste score wat betreft de belangrijkheid op een schaal van M = 3.77 - 3.94. Het geven van ‘Schrijfopdrachten’ wordt als minst belangrijk beschouwd door de participanten met een waarde tussen M = 3.12 en M = 3.28. Bij de haalbaarheid voor de implementatie is de spreiding tussen de waarden relatief klein namelijk tussen M = 3.16 - 3.48. De clusters ‘Niveau bepalen en online lesaanbod’, ‘Feedback’ en ‘Schrijfopdrachten’ worden als het meest haalbaar geacht met een range tussen M = 3.40 - 3.48. Het onderdeel ‘Ondersteuning bij problemen’ wordt door de participanten het minst haalbaar geacht met een range tussen M = 3.08 - 3.16.



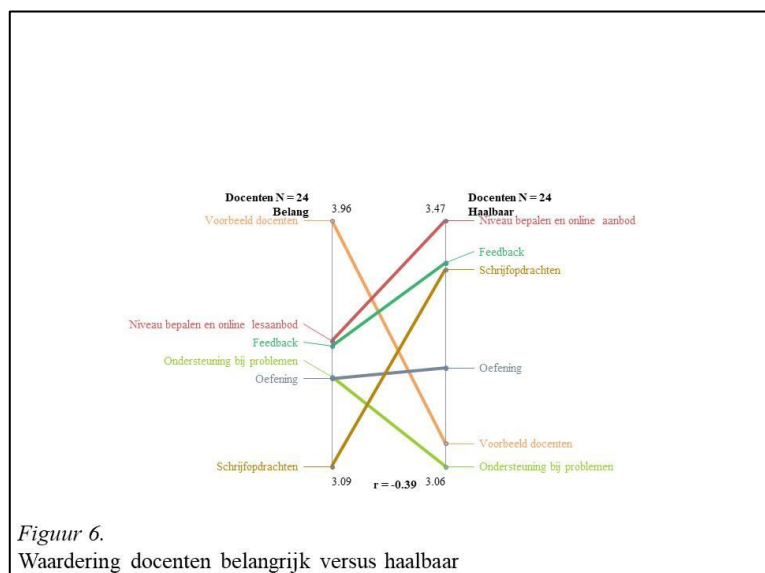
4.5 De samenhang van de waardering van de clusters

De waardering tussen belang en haalbaarheid op clusterniveau wordt gerepresenteerd in een laddergrafiek (pattern match). De grafiek (Figuur 5) representeert de vergelijking van het belangrijkheid en de haalbaarheid volgens het totaal aantal participanten. De samenhang tussen de twee onderdelen belangrijkheid en haalbaarheid wordt gemeten met de *Pearson product moment correlatie coëfficiënt*. De correlatie van deze laddergrafiek is 0.21, wat betekent dat de samenhang tussen de beide onderdelen belangrijkheid en haalbaarheid laag is. Wat opvalt is dat het oordeel op belangrijkheid een grotere range bestrijkt ($M = 3.96 - 3.06$) dan het oordeel op de haalbaarheid ($M = 3.47 - 3.09$). Het cluster 'Voorbeeld docenten' wordt belangrijk gevonden ($M = 3.96$) maar minder haalbaar ($M = 3.39$). Bij het cluster 'Feedback' worden nagenoeg dezelfde waarden gevonden op belangrijkheid en haalbaarheid namelijk $M = 3.53$ en $M = 3.48$. Het cluster 'Schrijfpoddrachten' wordt het minst belangrijk gevonden ($M = 3.12$) maar scoort hoger op haalbaarheid ($M = 3.42$).



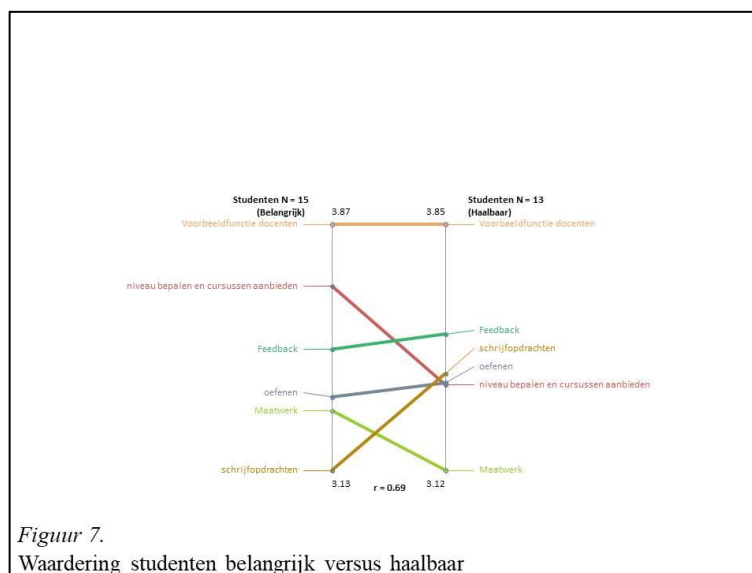
4.5.1 Waardering docenten

Bij de laddergrafiek van de docenten (Figuur 6) valt op dat de correlatie $r = -0.39$ is, wat een negatieve samenhang tussen de waarden belangrijkheid en haalbaarheid aangeeft. Als de waarde van het belang stijgt, daalt de waarde van de haalbaarheid en andersom. Het cluster ‘Voorbeeld docenten’ wordt belangrijk gevonden ($M = 3.96$) maar relatief moeilijk haalbaar ($M = 3.06$). Het cluster ‘Schrijfopdrachten’ wordt minder belangrijk gevonden ($M = 3.06$) maar dit scoort wel relatief hoger op haalbaarheid ($M = 3.41$). Het cluster ‘Niveau bepalen en online lesaanbod’ wordt door de participanten redelijk belangrijk geacht ($M = 3.53$) en ook redelijk haalbaar ($M = 3.47$). Het cluster ‘Oefenen’ scoort op belangrijkheid $M = 3.40$ en op haalbaarheid $M = 3.25$, wat relatief dichtbij elkaar ligt.



Figuur 6.

Waardering docenten belangrijk versus haalbaar



Figuur 7.

Waardering studenten belangrijk versus haalbaar

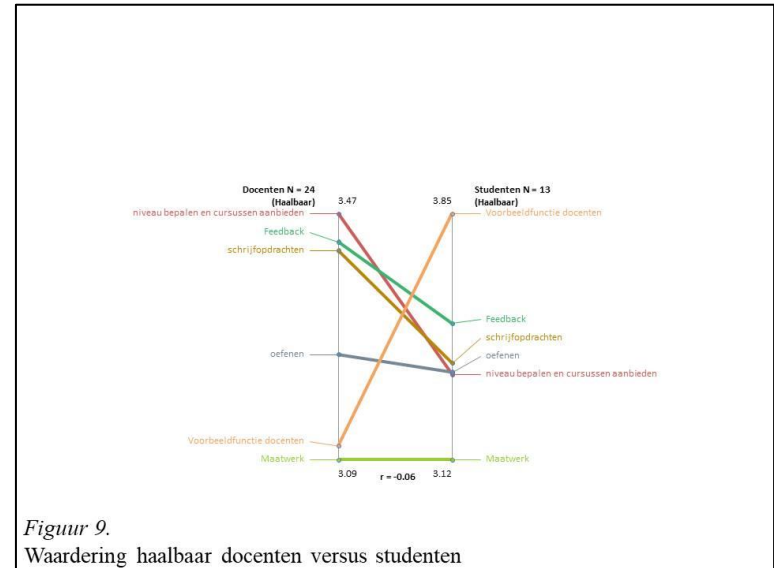
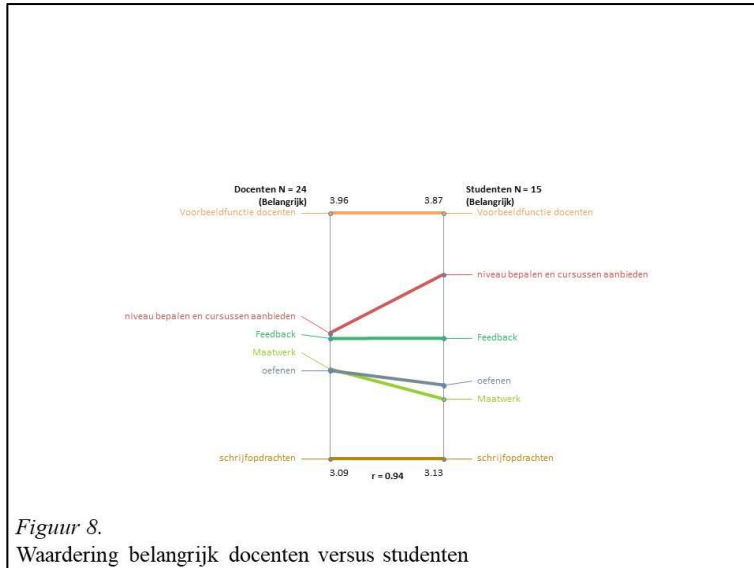
4.5.2 Waardering studenten

De correlatie van de laddergrafiek van de studenten is $r = 0.69$, wat inhoudt dat er een redelijke mate van overeenkomst is tussen wat de participanten belangrijk en haalbaar vinden (Figuur 7). Het cluster ‘Voorbeeld van docenten’ scoort relatief hoog op belangrijkheid ($M = 3.87$) en op haalbaarheid ($M = 3.85$). De clusters ‘Feedback’ en ‘Oefening’ scoren bij beide onderdelen ongeveer hetzelfde, wat betekent dat de belangrijkheid en de haalbaarheid door de studenten als even hoog wordt gezien. Het cluster ‘Schrijfopdrachten’ wordt door de studenten meer richting gemiddeld belangrijk gezien ($M = 3.13$), terwijl deze hoger scoort op haalbaarheid ($M = 3.40$). Opgemerkt moet worden dat de marges klein zijn en dat deze onderdelen als gemiddeld belangrijk worden gezien door de participanten.

4.5.3 Verschil in waardering tussen docenten en studenten

De correlatie van de laddergrafiek met de belangrijkheid toont een hoge mate van overeenstemming ($r = 0.92$) tussen de docenten, inclusief docentexperts en werkveldvertegenwoordigers en studenten (Figuur 8), terwijl de haalbaarheid ($r = -0.06$) verschillend wordt

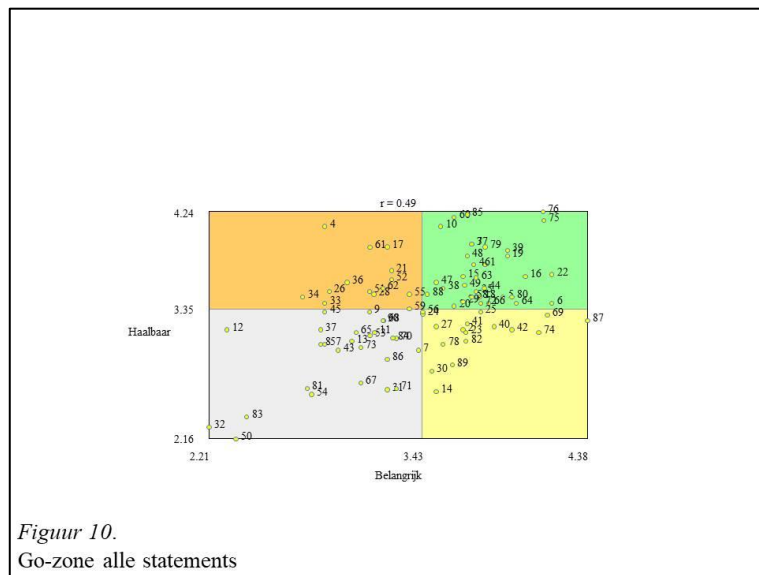
ingeschat, waarbij een licht negatief verband wordt gezien. Met name de haalbaarheid van het cluster ‘Voorbeeld docenten’ wordt door de groep studenten optimistischer ingeschat dan door de groep docenten (Figuur 9).



4.6 Prioriteiten voor implementatie

De go- zone is een grafische voorstelling van de gemiddelde waarde van ieder statement waarbij deze in een kwadrant wordt geplaatst. De go-zone is vooral van belang bij het bepalen van prioriteit voor de implementatie. (Kane & Trochim, 2007). De spreiding van de statements op zowel belangrijkheid ($M = 4.38 - 2.21$) als haalbaarheid. ($M = 4.24 - 2.16$) is ruim.

Het deel rechtsboven in het kwadrant bevat de statements die op zowel belangrijkheid als haalbaarheid hoog scoren en daarom het meest geschikt lijken voor implementatie op korte termijn (Kane & Trochim, 2007). Figuur 10 geeft het totaal van alle statements weer in de go-zones. Bij de go-zone vallen twee statements op die op zowel belangrijkheid als haalbaarheid hoog scoren. Dit zijn statement 75: ‘de Nederlandse taaltoets inzien’ ($M = 4.13; 4.16$) en statement 76, ‘het geven van duidelijke richtlijnen aan de student waar een tekst aan moet voldoen’ ($M = 4.13; 4.24$). Als haalbaar scoort statement 85, ‘e-learning vaker aanbieden op het gebied van schrijfvaardigheid’ hoog ($M = 4.22$) en statement 60 springt eruit: ‘de studenten uitgewerkte voorbeelden geven’ ($M = 4.19$). Belangrijk worden bijvoorbeeld statement 22 en 16 gevonden: ‘voorbeeldfunctie: correcte spelling en grammatica in powerpoints docenten, tentamens, studiewijzers etc.’ ($M = 4.18$) en ‘studenten een referentiekader/norm geven welk niveau de eigen schrijfvaardigheid heeft, waar het aan schort en hoe ze het kunnen verbeteren’ ($M = 4.03$). Een aantal statements wordt zeer belangrijk geacht maar minder haalbaar zoals statement 69: ‘consequent hanteren van normen bij verslaglegging door docenten’ ($M = 4.15; 3.30$) en statement 87: ‘docenten moeten ook zelf bekwaam zijn’ ($M = 4.38; 3.24$). In totaal zijn 33 statements in de go-zone geplaatst die door de participanten als relatief belangrijk en haalbaar worden aangemerkt (Bijlage E).



4.7 Interpretatieworkshop

Na de introductie en bespreking van de *pointmap* en de *clustermappen* beantwoorden de deelnemers de vraag of de statements bij elkaar passen en of het label goed gekozen is. De deelnemers hebben in tweetallen ieder twee labels met onderliggende statements bekeken en zijn nagegaan of ze passend zijn. Met name de oorspronkelijke clusters 1 (Instructie) en 2 (diagnostisch toetsen) gaven discussie. Naar aanleiding van de discussie over de uitkomsten en na overleg met de experts zijn de clusters teruggebracht van 8 naar 6 en is een aantal labels gewijzigd. Het cluster 7 ‘Oefenen’ en 8 ‘Te leren vaardigheden’ is samengevoegd met het label ‘Oefening’. Ditzelfde geldt voor de categorieën 1 (Instructie) en 2 (diagnostisch toetsen) die zijn samengevoegd met het label ‘Niveau bepalen en online lesaanbod’. Het label ‘Bekwaamheid docenten’ is gewijzigd in ‘Voorbeeld docenten’ en ‘Individuele ondersteuning bieden’ in ‘Ondersteuning bij problemen’.

5. Discussie en conclusie

In dit onderzoek staat de vraag centraal welke interventies nodig zijn om de schrijfvaardigheid van de studenten te verbeteren. De resultaten van dit onderzoek komen op enkele onderdelen overeen met de bevindingen in de literatuur over het verbeteren van schrijfvaardigheid; de aansluiting op de (verschillende) instroom van studenten, het geven van feedback en het aanbieden van gerichte oefeningen. Enkele andere onderdelen van schrijfvaardigheid die in de literatuur als effectief en belangrijk worden geacht, worden echter door de participanten als gemiddeld belangrijk gezien, bijvoorbeeld peerfeedback, het aanbieden van authentieke en uitdagende schrijfoopdrachten, het leren doelen te stellen voor een schrijfproduct en het maken van een schrijfplan.

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden zijn door een groep van docenten, studenten, werkveldvertegenwoordigers en docentexperts 90 statements gegenereerd die vervolgens zijn gewaardeerd en gegroepeerd. Van de statements worden 33 als relatief

belangrijk en haalbaar beschouwd om te implementeren in het onderwijs. De statements zijn gegroepeerd in zes clusters: 'Niveau bepalen en online lesaanbod', 'Ondersteuning bij problemen', 'Voorbeeld docenten', 'Feedback', 'Oefening' en 'Schrijfopdrachten'. De waardering van de clusters varieert van gemiddeld belangrijk tot belangrijk behalve het cluster 'Voorbeeld docenten' dat als geheel belangrijk wordt gevonden door de participanten. Er is een redelijke mate van overeenstemming over de inhoud van de clusters 'Oefening' en 'Schrijfopdrachten'. Door de hoge brugwaarde van de andere clusters lijkt het erop dat de plaats van het statements door de deelnemers verschillend wordt gezien. Dit werd ook duidelijk tijdens de interpretatieworkshop waar volop over de plaats van de statements werd gediscussieerd.

Welke interventies bij het verbeteren van de schrijfvaardigheid zijn het belangrijkste volgens de respondenten?

Het cluster 'Voorbeeld docenten' wordt door alle respondenten als belangrijk beschouwd, waarbij het *consequent hanteren van normen bij verslaglegging, zelf bekwaam zijn en correcte spelling en grammatica in de powerpoints, tentamens en studiewijzers* eruit springen. Het cluster 'Niveau bepalen en online lesaanbod' wordt relatief belangrijk geacht. Dit wordt ondersteund door de literatuur waarin gesteld wordt dat de studenten met verschillende achtergronden en verschillende aandacht voor taal op het hbo komen (van Eerden & van Es, 2013; Grezel, 2013; Kellogg & Whiteford, 2009) en dat het niveau bepalen door middel van een oriënterende taaltest aan het begin van de studie belangrijk is om deficiënties op te sporen en aan te pakken (de Wachter & Cuppens, 2009).

Het cluster 'Feedback' wordt eveneens als relatief belangrijk gezien. Het statement *'Feedback geven op de schrijfvaardigheid van de studenten vanaf het eerste jaar, zodat zij hierin kunnen groeien'* wordt door alle participanten belangrijk gevonden. Het belang van kwalitatieve hoogstaande feedback in combinatie met veel oefenen wordt ook in de literatuur benadrukt als handvat voor verbetering (Hattie & Timperley, 2007; Kellogg & Whiteford, 2009; Silfhout, 2016). Bij feedback geven worden de statements *'de Nederlandse taaltoets inzien'* en *'het geven van duidelijke richtlijnen aan de student waar een tekst aan moet voldoen'* als belangrijk beschouwd, wat ook is gesignaleerd door Meestringa (2011). Hij constateert dat de eisen die aan schrijfproducten worden gesteld in het hbo niet altijd helder en eenduidig worden geformuleerd, wat de schrijftaak lastiger maakt. Bij het cluster 'Oefening' valt op dat het statement *de lessen Nederlands niet in hoorcolleges maar in klassen geven* belangrijk wordt gevonden. In tegenstelling met de literatuur lijkt het echter dat de clusters 'Oefening' en 'Schrijfopdrachten', waar een redelijke mate van overeenstemming is gevonden, relatief minder belangrijk worden geacht door de participanten. In de literatuur wordt veel en kwalitatief goede herhaling gedurende langere tijd (Kellogg & Raulerson, 2007) en schrijfopdrachten rondom relevante beroepstaken (Silfhout, 2016) aangemerkt als effectief. De vraag is wat de oorzaak is van dit verschil tussen de theorie en de uitkomsten van dit onderzoek. Zien de participanten hiervan het nut niet of zijn ze hiermee onbekend en hebben ze daarom deze strategieën meer naar gemiddeld belangrijk gewaardeerd? Dit lijkt een mogelijke discrepantie tussen theorie en praktijk, wat een interessant vervolgonderzoek zou kunnen zijn.

Welke interventies om de schrijfvaardigheid te verbeteren zijn het meest haalbaar?

De clusters 'Niveau bepalen en online lesaanbod', 'Feedback' en 'Schrijfopdrachten' worden het meest haalbaar geacht door de participanten. Bij het 'Niveau bepalen en online lesaanbod' wordt *e-learning vaker aanbieden op het gebied van schrijfvaardigheid* haalbaar gevonden. Dit wordt onderstreept door de Wachter, D'Hertefelt, en Heeren, (2016) die hiervoor een digitale schrijfhulp

hebben ontwikkeld, speciaal voor het hoger onderwijs. Ook haalbaar wordt het gevonden om een *online versie van de taaltoets aanbieden, zodat studenten in de aanloop naar het hbo hier al mee kunnen oefenen*. Bij het cluster 'Feedback' komen de statements '*de Nederlandse taaltest laten inzien*' en '*het geven van duidelijk richtlijnen aan de student waar een tekst aan moet voldoen*' als haalbaar naar voren. Bij het cluster 'Schrijfopdrachten' wordt het statement '*het geven van uitgewerkte voorbeelden*' als relatief haalbaar gezien door de respondenten wordt bevestigd door Meestringa (2011) die stelt dat goede voorbeelden van wat de schrijftaak inhoudt, ondersteunend is voor studenten.

Welke verschillen zijn er tussen de docenten en studenten in de waardering van de interventies en de moeite die het kost om deze verbeteringen in te voeren in het curriculum van de opleiding?

Wat opvalt bij de deelnemende groepen is, dat er een ruime mate van overeenstemming lijkt te zijn in wat belangrijk wordt gevonden. Met name over de haalbaarheid lijken de studenten echter positiever. De spreiding in de gemiddelde waarden is bij belangrijkheid ongeveer gelijk terwijl bij de haalbaarheid de spreiding van de waarden van de docenten kleiner is ($M = 3.09 - 3.47$). Studenten hebben onderling meer overeenstemming in wat zij belangrijk en haalbaar vinden, terwijl docenten meer onderling meer lijken te verschillen. Het verschil in waardering tussen de docenten en studenten valt op bij een aantal statements. Het belang van *bekwaamheid van docenten* wordt door beide groepen gezien, maar de studenten zijn positiever over de haalbaarheid. *Een Windesheimbrede site aanbieden waar al het oefenmateriaal en kennisclips t.a.v. taal worden verzameld* evenals het statement *hogeschoolbreed taalondersteuning aanbieden aansluitend bij het niveau van de student* wordt door docenten belangrijk gevonden. Het lijkt erop dat het aanbieden alleen door studenten minder belangrijk wordt geacht. *Een Windesheimbrede taalondersteuning (spelling, grammatica, zinsbouw) aanbieden met verplichte deelname na bijv. 2x onvoldoende op de taaltoets* wordt door de studenten als belangrijk gezien maar minder haalbaar. Evenals *een online cursus aanbieden, die studenten ieder individueel met een voldoende moeten afsluiten*. Beide onderdelen worden met een verplichtend karakter aangeboden.

Een ander verschil tussen docenten en studenten lijkt het belang dat wordt gehecht aan *het bieden van bijles* en de mogelijkheid om *bij een onvoldoende voor een verslag deze met een docent Nederlands na te bespreken*. Studenten vinden dit zeer belangrijk terwijl de docenten deze statements gemiddeld belangrijk vinden. Richting zeer belangrijk ($M = 4.43$) vinden de studenten *om meer trainingen te krijgen waar actief moet worden geschreven dan hoorcolleges waar het alleen wordt uitgelegd*. Mogelijk hebben studenten bij dit statement een duidelijk beeld omdat ze hoorcolleges over de Nederlandse taal zelf mee hebben gemaakt en ze deze op grond van hun ervaring afwijzen. Het *consequent hanteren van normen bij verslaglegging door docenten* wordt door beide groepen belangrijk gevonden, maar de studenten scoren veel hoger op haalbaarheid hiervan. Het lijkt erop dat de studenten een hogere waarde hechten aan concrete handvatten en begeleiding, waarbij ook eisen worden gesteld.

Welke interventies om de schrijfvaardigheid te verbeteren hebben prioriteit voor de implementatie in het curriculum van het onderwijs

Het doel van deze studie is om handvatten te bieden bij de beleidsontwikkeling ten aanzien van de schrijfvaardigheid. Zoals geschetst in de inleiding is het verbeteren van schrijfvaardigheid een weerbarstig probleem waar verschillende oorzaken aan ten grondslag liggen. Deze studie laat zien is dat er in beide groepen overeenkomsten zijn tussen wat belangrijk gevonden wordt maar verschillen

met betrekking tot de haalbaarheid. De interventies met een grote overeenstemming tussen de beide groepen hebben de grootste kans op een succesvolle implementatie. Daarnaast lijkt het een tendens onder de studenten om meer concrete handvatten te willen krijgen waarbij echter wel eisen worden gesteld. Concrete interventies die hierbij aansluiten zijn:

Heldere richtlijnen geven waar een tekst aan moet voldoen en het geven van uitgewerkte voorbeelden.

Inzicht geven in de taaltoets en de mogelijkheid tot nabespreken en bijles.

Het online aanbieden van oefenmateriaal voor schrijfvaardigheid. Nagedacht moet worden over het verplichtend karakter voor studenten die niet aan de voorwaarden voldoen.

Het voldoen aan de voorbeeldfunctie door de studiewijzers, tentamens en presentaties in correct Nederlands aan te bieden.

Voor de interventies gericht op de langere termijn lijkt het van belang om te investeren in de voorbeeldfunctie, de bekwaamheid en het hanteren van normen bij verslaglegging van docenten. Door de respondenten zijn 33 statements als relatief belangrijk en haalbaar aangemerkt (Bijlage E). Deze interventies kunnen dienen als referentie bij het ontwikkelen van een meerjarenplan voor schrijfvaardigheid.

6. Beperkingen onderzoek

Alle studenten en de meeste docenten studeren en werken op dezelfde hogeschool. Dit kan invloed hebben op de wijze waarop er naar schrijfvaardigheid wordt gekeken in het algemeen en tevens op de generaliseerbaarheid van de gegevens. De uitkomsten van dit onderzoek zijn van waarde voor implementatie op de afdeling Sociaal Werk van Hogeschool Windesheim maar het is echter de vraag of dit generaliseerbaar is naar andere hogescholen. De docenten, werkveldvertegenwoordigers, docentexperts en studenten zijn met elkaar vergeleken. Het uiteindelijke aantal van 15 studenten is laag en is daardoor aan te merken als methodologische beperking.

Bij de beoordeling op verschillen in belangrijkheid en haalbaarheid tussen docenten werkveldvertegenwoordigers, docentexperts en studenten zijn de statements benoemd die door de respectievelijke groepen als belangrijk ($M = 4.00$) of hoger worden ingeschat. Deze afkapwaarde is arbitrair en door de studentonderzoeker bepaald.

Opvallend is het dat de waardering van de clusters tussen 3 (gemiddeld belangrijk) en 4 (belangrijk) zijn gescoord op zowel belangrijkheid als haalbaarheid. Geen enkel cluster wordt op zowel belangrijkheid als haalbaarheid belangrijk geacht of onbelangrijk. Mogelijk speelt de 5 punts-schaal hierbij een rol en had een 6 punts-schaal er voor gezorgd dat de participanten een duidelijker keuze moesten maken.

De brugwaarde is hoog bij vier van de zes clusters. Bij nadere bestudering van de clusters valt op dat statements in verschillende clusters ingedeeld kunnen worden afhankelijk van de interpretatie van de zin door de participant. Bijvoorbeeld het statement *‘verbetering van schrijfvaardigheid staat of valt met oefenen, feedback geven en eisen eraan stellen door de opleiding’* kan in verschillende clusters worden geplaatst evenals *‘Schrijfopdrachten’ maken op de computer zodat je gelijk feedback kunt krijgen op*

de eventuele fouten.

De opkomst op de interpretatiebijeenkomst was relatief laag. Een aantal studenten heeft zich afgemeld omdat ze alleen voor de interpretatiebijeenkomst naar de opleiding moeten komen en een aantal docenten vanwege drukte tijdens deze periode. Mogelijk had een grotere deelname tot andere resultaten geleid. Tijdens de interpretatiebijeenkomst wordt door een deelnemer opgemerkt dat onderdelen die niet direct beïnvloedt kunnen worden door de docent als meer haalbaar worden gezien. Het is mogelijk dat docenten bij het indelen op haalbaarheid dit mee hebben laten wegen in de beoordeling.

Referenties

- Bonset, H. (2010a). Nederlands in het voortgezet en hoger onderwijs: Hoe sluit dat aan? Deel 1. *Levende Talen Magazine*, 97(3), 17–19.
- Bonset, H. (2010b). Nederlands in het voortgezet en hoger onderwijs: Hoe sluit dat aan? Deel 2. *Levende Talen Magazine*, 97(4), 5–7.
- Bonset, H., & de Vries, H. (2009). *Talige startcompetenties in het HBO*. Enschede: SLO.
- Bouwer, R., & Koster, M. (2016). *Bringing writing research in the classroom: The effectiveness of Tekster, a newly developed writing program for elementary students* (doctoral dissertation). Retrieved from: <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/338041>
- Bouwer, R., & van den Bergh, H. (2015). Toetsen van schrijfvaardigheid: Hoeveel beoordelaars, hoeveel taken? *Levende Talen Tijdschrift*, 16(3), 3-12.
- Christelijke Hogeschool Windesheim. (2015). *Onderwijsconcept Windesheim, inhoud, vormgeving en organisatie*. Zwolle: interne publicatie.
- De Graaff, R. (2014). *TalenTalent* (lectorale rede). Retrieved from: <https://www.inholland.nl/media/12099/lectorale-rede-rick-de-graaff.pdf>
- De Smet, M. J. R., Brand-Gruwel, S., Broekkamp H., & Kirschner, P. A. (2012). Write between the lines: Electronic outlining and the organization of text ideas. *Computers in Human Behaviour*, 28, 2107-2116. doi:10.1016/j.chb.2012.1006.1015
- De Wachter, L., D'Hertefelt, M., & Heeren, J. (2016). De digitale schrijfhulp Nederlands: Een procesgeoriënteerde schrijfhulp ter bevordering van schrijfvaardigheid in het hoger onderwijs. *Van Schools Tot Scriptie II*, 49–60.
- De Wachter, L., & Heeren, J. (2011). *Taalvaardig aan de start. Een behoefteanalyse rond taalproblemen en remediering van eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven*. Retrieved from: https://ilt.kuleuven.be/cursus/docs/Behoeftanalyse_TaalVaST.pdf
- De Wachter, L., & Heeren, J. (2013). Een taaltest als signaal. De ontwikkeling en implementatie van een strategische taalvaardigheidstoets. *Levende Talen Tijdschrift*, 14(1), 19-28.
- De Wachter, L., Heeren, J., Marx, S., & Huyghe, S. (2013). Taal: noodzakelijke, maar niet enige voorwaarde tot studiesucces. Correlatie tussen resultaten van een taalvaardigheidstoets en slaagcijfers bij eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven. *Levende Talen Tijdschrift*, 14(4), 28–36.
- Faber-de Lange, B., & van der Pool, E. (2015). De communicatief competente professional in de ogen van managers: Een kwalitatieve exploratie als input voor curriculumontwikkeling. *Tijdschrift Voor Taalbeheersing*, 37, 217–239. doi:10.5117/TVT2015.2.FABE
- Fallahi, C. R. (2012). Improving the writing skills of college students. *Writing: A Mosaic of New Perspectives*, 14, 209–220. doi:10.4324/9780203808481
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Graham, S. (2013). *It all starts here. Fixing our national writing crisis from the foundation*. Colombus, OH: Saperstein Associates.
- Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young

- writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 207–241.
- Graham, S., Harris, K. R., & Troia, G. A. (1998). Writing and selfregulation: Cases from the self-regulated strategy development model. In: D. Schunk, & B. Zimmerman (Eds.), *Self regulated learning. From teaching to selfreflective practise* (pp. 20-42). Londen: The Guildford Press.
- Graham, S., & Macarthur, F. (2007). *Best practise in writing instruction*. New York: The Guilford Press.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). What we know, what we still need to know: Teaching adolescents to write. *Scientific Studies of Reading*, 11, 313-335. doi:10.1080/10888430701530664
- Grezel, J. E. (2013). ‘Taal moet weer tussen de oren’: Verbetering van de aansluiting vo-ho door taaltoetsen? *Levende Talen Magazine*, 100(2), 4–8.
- Hajer, M. (2008). De lat hoog voor vakonderwijs: Taalbeleid in de klas via taalgerichte vakdidactiek. *Vonk*, 38(1), 11–30.
- Harris, K., & Graham, S. (2016). Self-regulated strategy development in writing: Policy implications of an evidence-based practice. *Reading, Writing, and Language*, 3, 77 –84. doi:10.1177/2372732215624216
- Hartenberg-ter Hedde, K., & ter Horst, J. (2016). *Schrijfgids voor Social Work*. Bussum: Coutinho.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77, 81-112. doi:10.3102/003465430298487
- Hayes, J. (2012). Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication* 29, 369–388. doi:10.1177/0741088312451260
- Herelixka, C., & Verhulst, S. (2014). *Nederlands in het hoger onderwijs. Een verkennende literatuurstudie naar taalvaardigheid en taalbeleid*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Kane, M., & Trochim, W. (2007). *Concept mapping for planning and evaluation*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kellogg, R. T. (2008). Long-term working memory in text production. *Memory & Cognition*, 29(1), 43-52.
- Kellogg, R. T., & Raulerson, P. A. (2007). Improving the writing skills of college students. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14(2), 237-242.
- Kellogg, R. T., & Whiteford, A. P. (2009). Training advanced writing skills: The case for deliberate practice. *Educational Psychologist*, 44, 250–266. doi:10.1080/00461520903213600
- Kerkhofs, G., Peters, E., & van Houtven, T. (2012). Taalontwikkelen lesgeven in een academische opleiding: Een intensieve en effectieve samenwerking tussen vak- en taaldocenten. *Zesentwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands*, 82–87.
- Kippers, W. B., Wolterinck, C. H., Schildkamp, K., & Poortman, C. L. (2016). Strategieën voor formatief toetsen in de lespraktijk: Onderzoek en concrete voorbeelden. In: D. Sluijsmans & R. Kneyber (Red.), *Toetsrevolutie. Naar een feedbackcultuur in het voortgezet onderwijs* (pp.113-127). Culemborg: Phronese.
- Lieve, H., & van Gelderen, A. (2014). Zijn taaltoetsen bruikbaar voor het verbeteren van academische schrijfvaardigheid? De casus van Hogeschool Rotterdam. *Levende Talen Tijdschrift*, (15)1, 10–20.

- Meestringa, T. (2011). *Propedeutische schrijftaken*. Enschede: SLO.
- Nationaal Expertisecentrum leerplanontwikkeling. (2009). *Referentiekader taal en rekenen. De referentieniveaus*. Enschede: SLO.
- Nederlandse Taalunie. (2017). *Iedereen taalcompetent! Visie op de rol, de positie en de inhoud van het onderwijs Nederlands in de 21^e eeuw*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie. (2004). *Dublin Descriptoren*. Retrieved from: <https://www.nvao.net/system/files/pdf/Dublin%20Descriptoren.pdf>
- Paus, H., Rymenans, R., & van Gorp, K. (2006). *Dertien doelen in een dozijn. Een referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Peters, E., & van Houtven, T. (2010). *Taalbeleid in het hoger onderwijs, de hype voorbij?* Leuven: Acco.
- Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren. (2015). *Vaart met taalvaardigheid Nederlands in het hoger onderwijs*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Raedts, M., Daems, S., Van Waes, L., & Rijlaarsdam, G. (2009). Observerend leren van peermodels bij een complexe schrijftaak. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 31(3), 142-165.
- Rooijackers, P., & van der Westen, W. (2009). Taalbeleid in de praktijk. In P. Rooijackers, W. van der Westen & J. Graus (Red.), *Taal Centraal, Taalbeleid in het Nederlandse en Vlaamse onderwijs*. Naarden: Vereniging van Leraren in Levende Talen.
- Rosas, S. R., & Kane, M. (2012). Quality and rigor of the concept mapping methodology: A pooled study analysis. *Evaluation and Program Planning*, 35, 236–245. doi:10.1016/j.evalprogplan.2011.10.003
- Seinhorst, E. (2018). *Aandacht voor Schrijfonderwijs. Hoe moet de opleiding voor leerkrachten basisonderwijs in schrijfonderwijs eruitzien?* (masterthesis). Retrieved from: <http://hdl.handle.net/1820/9392>
- Stoyanov, S., Hoogveld, B., & Kirschner, P. A. (2010). Mapping major changes to education and training in 2025. Retrieved from: ftp://ftp.jrc.es/pub/EURdoc/JRC59079_TN.pdf
- Stoyanov, S., Jablokow, K., Rosas, S., Wopereis, I., & Kirschner, P. (2017). Concept mapping – an effective method for identifying diversity and congruity in cognitive style. *Evaluation and Program Planning*. 60, 238-244. doi:10.1016/j.evalprogplan.2016.08.015
- Stoyanov, S., & Kirschner, P. (2004). Expert concept mapping method for defining the characteristics of adaptive e-learning: ALFANET project case. *Educational Technology Research and Development*, 52(2), 41–56.
- Trochim, W. M., & McLinden, D. (2017). Introduction to a special issue on concept mapping. *Evaluation and Program Planning*, 60, 166–175. doi:10.1016/j.evalprogplan.2016.10.006
- Van Beek, H. (2016). *Strategisch schrijven. Het effect van directe instructie in schrijf- en zelfregulerende strategieën op de schrijfperformance en het zelfvertrouwen van leerlingen in het voortgezet onderwijs* (masterthesis). Retrieved from: <http://hdl.handle.net/1820/7372>

- Van Bon-Martens, M. J. H., van de Goor, I. A. M., & van Oers, H. A. M. (2017). Concept mapping as a method to enhance evidence-based public health. *Evaluation and Program Planning*, 60, 213–228. doi:10.1016/j.evalprogplan.2016.08.014
- Van der Pool, E., & Vonk, F. (2008). Communicatieve competentie van hbo-studenten: Een model voor het ontwikkelen van een doorlopende leerlijn. *Levende Talen Tijdschrift*, 9(3), 21–29.
- Van der Westen, W (2008). ‘Elke docent voor taalrendement!’ Taalbeleid op het Rijswijks lyceum. *Levende Talen Magazine*, 95(1), 9–10.
- Van der Westen, W. (2012). Al het goede in drieën: Naar taalontwikkende feedback op schrijfproducten in het hoger onderwijs. *Zesentwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands*, 109–114.
- Van der Westen, W., & Wijsbroek, D. (2011). Slecht in taal, slecht in studie? Resultaten van een onderzoek naar de relatie tussen taalvaardigheid en studiesucces. *Vijfentwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands*, 118–123.
- Van Eerden, A., & van Es, M. (2014). *Metten en maximaliseren van basale schrijfvaardigheid bij eerstejaarsstudenten in het hoger beroepsonderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Van Houtven, T., Peeters, E., & El Mozarit, Z. (2010). Hoe staat het met de taal van studenten? Exploratieve studie naar begrijpend lezen en samenvatten bij instromende studenten in het Vlaamse hoger onderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 11(3), 29–44.
- Van Houtven, T., & Peters, E. (2009). Waar klinkt het beste startschot: Bij de taaltest of bij de behoefteanalyse? *Vierentwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands*, 205–210.
- Van Silfhout, G. (2016). Continu leren bij het vak Nederlands. Hoe een toetscultuur langzaam plaatsmaakt voor een feedbackcultuur. In D. Sluijsmans, & R. Kneyber (Red.), *Toetsrevolutie. Naar een feedbackcultuur in het voortgezet onderwijs* (pp. 87-105). Culemborg: Phronese.
- Wertenbroek, E., Cornelisse, M., Engelsman, M., van den Heuij, K., Huysmans, R., de Zeeuw-Oprel, R., . . . Smeman, M. (2016). *Naar een doorlopende leerlijn taalvaardigheid Nederlands in de regio Rotterdam*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.
- William, D., & Leahy, S. (2015). *Embedding formative assessment*. Practical techniques for k-12 classrooms. West Palm Beach, FL: Learning Sciences International.

BIJLAGE A

Informatiebrief docenten

Onderwerp: informatie over deelname aan het onderzoek naar de interventies voor het verbeteren van schrijfvaardigheid van studenten Sociaal Werk

Beste collega,

Fijn dat je mee wilt doen aan mijn onderzoek, dat stel ik erg op prijs. In deze brief vind je informatie over het hoe en wat. Het onderzoek voer ik uit in het kader van mijn studie Onderwijswetenschappen aan de Open Universiteit. Het gaat hier om de masterthesis.

Mijn onderzoeksonderwerp richt zich op het verbeteren van schrijfvaardigheid van studenten Sociaal Werk.

Schrijfvaardigheid is een belangrijk knelpunt in het hoger onderwijs, terwijl voor een succesvolle (school) carrière goed kunnen schrijven cruciaal en is het één van de belangrijkste voorspellers van schoolsucces¹. Een goede taal- en schrijfvaardigheid is daarnaast belangrijk om goed te functioneren in het werkveld². Correct taalgebruik wordt dan ook op de opleiding als randvoorwaarde gesteld voor de beoordeling van verslagen vanaf het eerste jaar. Docentbegeleiders van studenten in de afstudeerfase constateren echter dat studenten niet altijd aan deze randvoorwaarden voldoen. Het lijkt erop dat er een discrepantie zit tussen het niveau dat de docenten verwachten en de aandacht die er daadwerkelijk gedurende de opleiding aan wordt besteed³. Als oorzaak voor het gebrek aan schrijfvaardigheid worden de attitude van de student en de gebrekkige aansluiting van de vooropleiding op het hbo genoemd. Daarnaast vinden docenten in het hbo het een oneigenlijke taak om zich met de taalvaardigheid bezig te houden⁴. Omdat de schrijfvaardigheid een hardnekkig probleem betreft is het van belang om een eenduidige werkwijze te hebben die breed gedragen wordt door de docenten van de opleiding.

Dit onderzoek word uitgevoerd om na te gaan welke maatregelen nodig zijn om de schrijfvaardigheid te verbeteren en vast te stellen hoe deze maatregelen het beste geïmplementeerd kunnen worden. Studenten, docenten, werkveldvertegenwoordigers en experts (docenten communicatie en Nederlandse taal) wordt gevraagd naar hun mening over benodigde maatregelen. Dit gebeurt door middel van de Group Concept Mapping (GCM) methode. Deze methode stelt deelnemers in staat om statements (uitspraken in korte zinnen) te formuleren waarin zij hun mening kunnen geven over het verbeteren van schrijfvaardigheid van de studenten van de opleiding Sociaal Werk. Ook worden de statements door deelnemers gegroepeerd en beoordeeld op belangrijkheid en haalbaarheid. Op die manier levert het onderzoek een serie clusters met statements op met informatie over de volgens deelnemers benodigde maatregelen.

Het onderzoek bestaat uit de volgende onderdelen:

- 1 Je wordt gevraagd een bijdrage te leveren aan de **brainstormfase**. Je ontvangt een e-mail met daarin de uitnodiging om je te registreren in een online omgeving. Hier kun je uitspraken doen die jouw mening weergeven over de benodigde maatregelen voor het verbeteren van schrijfvaardigheid in de opleiding Sociaal Werk. Deelname neemt ongeveer 15-20 minuten van je tijd in beslag. Je kunt vaker terugkeren naar de online omgeving om nieuwe

¹ Graham & Perry, 2007

² Nederlandse Taalunie, 2015; Kellogg & Whiteford, 2009

³ Van der Pool & Vonk, 2008

⁴ Van Eerden & van Es, 2014

- statements toe te voegen. De brainstormfase omvat twee weken.
- 2 Je wordt gevraagd om een bijdrage te leveren aan de fase van waarderen en sorteren. Je wordt eerst gevraagd om statements in groepen bij elkaar te zetten (clusteren) en daarna deze te **beoordelen** op haalbaarheid en belangrijkheid. Ook voor deze fase ontvang je een e-mail met daarin de uitnodiging om je te registreren (of in te loggen met je account) in een online omgeving. Deze fase neemt ongeveer een uur in beslag. Je kunt dit proces op verschillende momenten uitvoeren door terug te keren naar de onlineomgeving. Je kunt gedurende drie weken inloggen.
 - 3 Je wordt uitgenodigd voor een bijeenkomst waarbij de uitkomsten worden gepresenteerd. Hierbij wordt besproken hoe we de resultaten kunnen interpreteren en wat de uitkomsten betekenen voor de praktijk. Deze **bijeenkomst** duurt 1,5 uur.

Deelname aan het onderzoek is geheel vrijwillig en brengt geen risico's met zich mee. Je hebt het recht om op ieder moment in het onderzoek te stoppen. Je persoonlijke gegevens en de verkregen informatie worden met zorg en vertrouwelijk behandeld. In de uiteindelijke rapportage (masterthesis) worden je gegevens anoniem verwerkt. De onderzoeksgegevens worden bewaard zolang dit nodig is voor het onderzoek.

Door je deelname aan het onderzoek kan het curriculum van Sociaal Werk worden verbeterd op het gebied van schrijfvaardigheid. Daarnaast kunnen de uitkomsten van het onderzoek op termijn een bijdrage leveren aan de verbetering van de schrijfvaardigheid van sociaal werkers in het praktijkveld.

Voor vragen kun je natuurlijk altijd contact opnemen.

Alvast hartelijk dank voor je medewerking!

Aafien Pieters

A.Pieters@windesheim.nl 06-20902992

Begeleiders van dit onderzoek:

Dr. S. Stoyanov: slavi.stoyanov@ou.nl

Dr. O. Firssova. Open Universiteit Heerlen

BIJLAGE B

Instructie voor het genereren en groeperen van de statements en sorteren op belangrijkheid en haalbaarheid

Instructie voor het genereren van ideeën

De bedoeling is om eerst zoveel mogelijk statements (uitspraken in korte zinnen) in te brengen als mogelijk op de vraag:

Welke interventies zijn nodig om de schrijfvaardigheid van de studenten te verbeteren?.

Hoe meer ideeën er worden in gebracht des te groter is de kans dat er een goed idee bij zit. Alle ideeën hebben waarde en kunnen leiden tot betere ideeën. Probeer 1 idee per statement te geven.

Instructie voor het groeperen van de statements (drop down sorting instructions)

Lees de hele instructie aandachtig door voordat je aan de slag gaat!

Groepeer de 'stellingen' (statements) die volgens jou bij elkaar horen op basis van de betekenis of het thema.

Waarschijnlijk zul je ontdekken dat je de 'stellingen' op meerdere manieren kunt groeperen. Kies voor de manier die je het meest passend vindt. Geef iedere groep een naam die de inhoud het best beschrijft.

NB Maak **GEEN** groepen op basis van prioriteit, de omvang of dimensies, zoals 'Belangrijk', 'Moeilijk' of 'Niet Gemakkelijk'.

NB Maak **GEEN** groepen aan zoals: 'Anders', 'Niet Relevant', 'Varia' oid.

Stellingen passen vaak in meerdere groepen. Elke 'stelling' moet slechts in 1 groep worden ondergebracht.

Zorg dat elke 'stelling' in een groep geplaatst is.

Kun je een 'stelling' echt niet in een groep onderbrengen maak dan een groep aan met 1 'stelling'.

Mensen verschillen in het aantal groepen dat ze maken. Meestal ligt het aantal groepen tussen de 5 en de 20.

Sla de antwoorden regelmatig op! (save button)

Instructie voor het groeperen van de statements (tabletop sorting instructions)

Lees de hele instructie aandachtig door voordat je aan de slag gaat!

Groepeer de 'stellingen' (statements) die volgens jou bij elkaar horen op basis van de betekenis of per onderwerp. Waarschijnlijk zul je ontdekken dat je de 'stellingen'

op meerdere manieren kunt groeperen. Kies voor de manier die je het meest passend vindt. Geef iedere groep een naam die de inhoud het best beschrijft.

Aan de linkerkant van het blad zie je de 90 stellingen onder elkaar staan.

Het meest praktisch is wanneer je op een 'stelling' gaat staan, deze naar het midden van het blad sleept en daarna loslaat. Bij de eerste 'stelling' vraagt het systeem je om een groepsnaam te kiezen (bijv. feedback). Elke volgende 'stelling' die je kiest en in de groep wilt plaatsen krijgt, zodra deze de gewenste groep raakt een **groene streep!**. Wanneer je nu de stelling loslaat is deze opgenomen in de groep.

Wil je een nieuwe groep aanmaken laat dan de stelling op een willekeurige plaats in het blad los, dan vraagt het systeem opnieuw om een groepsnaam aan te maken. (deze kun je altijd weer wijzigen).

NB Maak **GEEN** groepen op basis van prioriteit, de omvang of dimensies, zoals 'Belangrijk', 'Moeilijk' of 'Niet Gemakkelijk'.

NB Maak **GEEN** groepen aan zoals: 'Anders', 'Niet Relevant', 'Varia' oid.

Stellingen passen vaak in meerdere groepen. Elke 'stelling' moet slechts in 1 groep worden ondergebracht.

Zorg dat elke 'stelling' in een groep geplaatst is.

Kun je een 'stelling' echt niet in een groep onderbrengen, maak dan een groep aan met 1 'stelling'.

Mensen verschillen in het aantal groepen dat ze aanmaken. Meestal ligt het aantal groepen tussen de 5 en de 20.

NB **Sla regelmatig tussentijd op! (Save Button)**

Instructie voor het sorteren op belangrijkheid

Belang/ Belangrijkheid

Beoordeel het relatieve belang van elk idee voor het verbeteren van de schrijfvaardigheid van de studenten. Maak hierbij gebruik van een beoordelingsschaal van 1 (zeer onbelangrijk) tot 5 (zeer belangrijk). Gebruik bij de beoordeling zo mogelijk de hele range van 1 tot 5!

Instructie voor het sorteren op haalbaarheid

Haalbaarheid/ Implementeerbaarheid

Beoordeel elk idee op hoe moeilijk of hoe gemakkelijk haalbaar deze is om opgenomen te worden in. het onderwijsprogramma van Sociaal Werk. Maak daarbij gebruik van een beoordelingsschaal van 1 (zeer moeilijk haalbaar) tot 5 (zeer gemakkelijk haalbaar). Gebruik bij de beoordeling zo mogelijk de hele range van 1 tot 5!.

BIJLAGE C

Het selecteren van de clusters (clusterreplaymap)

Cluster Number	Clusters Merged	Assessment	Comments
.. 15	9 +10	Akkoord	Centraal thema: Referentiekader bieden en norm geven
.. 14	7+8	Akkoord	Centrale thema bij beide is feedback
.. 13	2 + 3	akkoord	Centrale thema, (diagnostische)toetsing en online oefening. 71 valt hier uit.
.. 12	13 + 14	Akkoord	Logische tekstopbouw. Statements 53,74 en 78 vallen hier buiten.
.. 11	15 + 16	Akkoord	Het centrale thema is het maken van schrijfopdrachten
.. 10	4 + 5	akkoord	Het centrale thema is ondersteuning bieden
... 9	7 +8+9+10	akkoord	Thema's: feedback geven en houvast/ referentiekader voor feedback
... 8	11 + 12	akkoord	Trainen en oefening
... 7	1,2,3	Twijfel later akkoord	Instructie, online lessen aanbieden en niveau bepalen
... 6	11+12+13+14	Twijfel na overleg akkoord	Trainen, oefenen en aan te leren vaardigheden liggen dichtbij elkaar.
... 5	4+5+6	Niet akkoord	Verschillende thema's

BIJLAGE D

Verslag interpretatieworkshop op 18 juni 2018

Plaats: Hogeschool Windesheim Zwolle.

Lokaal C228. Tijdstip 13.30-15.00 uur.

Aanwezig: 5 hogeschooldocenten, 2 studenten, 1 projectmanager, studentonderzoeker (verslag)

Iedereen wordt van harte welkom geheten en het doel wordt toegelicht:

1 Informatie bieden over GCM en het onderzoek aan de hand van een PowerPointpresentatie

2 Nagaan of voor het onderzoek schrijfvaardigheid de labels de lading van de clusters dekt.

Aansluitend hebben de deelnemers in tweetallen de labels en statements in de clusters vergeleken.

Label	Opmerkingen participanten
1 Instructie	Dekt de lading niet helemaal: niveau indiceren en aansluiten? Windesheimbrede taalondersteuning / lessen cursus volgen. Ook veel overlap
2 (diagnostisch) Toetsen	Zit erg dicht bij niveau bepalen, zie label 1.
3 Maatwerk	Maatwerk en training ligt ook dicht bij elkaar
4 Bekwaamheid docenten	Gaat om het goede voorbeeld geven
5 Feedback geven	Nadruk op de houding van de student is een onderdeel wat. niet zichtbaar blijft. (72). Ook passen een aantal statements beter in een ander cluster. Zoals bijvoorbeeld. . 76 en 16 (beter in cluster 1) en 28 (beter in cluster training)
6 Training	Training en te leren vaardigheden ligt in elkaars verlengde. Het gaat bij te leren vaardigheden over het Wat. Ook tussen schrijfoopdrachten en te leren vaardigheden is een grijs gebied. Bij schrijfoopdrachten gaat het meer om het HOE.
7 Te leren vaardigheden	Gevraagde competenties zou een beter cluster label zijn
8Schrijfoopdrachten	Onderwijsaanbod? Of wat willen we aanbieden? Zou ook de lading dekken.

Andere opmerkingen die worden gemaakt: De nadruk op de houding van de student verdwijnt

Zorg er voor dat de studenten ook hun eigen verantwoordelijkheid leren nemen.

Extra vak ook in de hogere jaren.

Vakje in educator waar in geschreven kan worden zodat gezien wordt wat de student al aan feedback heeft gehad door docenten.

Nadat de clustermap, PM en Go-Zones zijn gepresenteerd ontstond een korte discussie over de statements en hun betekenis. Een docent merkte op dat alles wat ‘buiten de directe beïnvloeding- sfeer van de docent ligt als meer haalbaar wordt geacht. Ook de haalbaarheid van de bekwaamheid van de docenten op het gebied van taalbegeleiding levert stof tot discussie op.

Maatregelen naar aanleiding van het overleg:

De clusters 1,2,3 en de clusters 6 en 7 zijn samengevoegd en dekken nu beter de lading. De voorgestelde wijzigingen zijn besproken met een expert en een onderzoeker. De uiteindelijke versie waar voor gekozen is:

Label	Was:
1 Niveau bepalen en. online les aanbod	Instructie en (diagnostisch) toetsen (2 clusters)
2 Ondersteuning bij problemen	Maatwerk (andere naam)
3 Voorbeeld docenten	Bekwaamheid docenten
4 Feedback	Feedback
5 Oefening	Training en te leren vaardigheden (2 clusters)
6 Schrijfopdrachten	Schrijfopdrachten

BIJLAGE E

Statements in de ‘Go-zone’ uit het boven-rechtse kwadrant die belangrijk en haalbaar worden gevonden

Statement		Belangrijk	Haalbaar
Cluster 1 Niveau bepalen en online lesaanbod			
1	Verplichte e-learning module maken waarbij studenten informatie krijgen over de juiste schrijfvaardigheid, waarbij ze dit direct kunnen uitvoeren in de e-learning en daarop direct feedback krijgen.	3.79	3.76
10	Online versie van de taaltoets aanbieden, zodat studenten in de aanloop naar het hbo hier al mee kunnen oefenen	3.54	4.11
20	Voorafgaand aan de opleiding een toets aanbieden om het niveau te bepalen. Vervolgens daarop aansluiten met lesvormen.	3.62	3.38
39	Een Windesheimbrede site aanbieden waar al het oefenmateriaal en kennisclips t.a.v. taal worden verzameld.	3.92	3.14
64	Windesheimbrede taalondersteuning(spelling, grammatica, zinsbouw) aanbieden met verplichte deelname na bijv. 2x onvoldoende op de taaltoets.	3.94	3.41
66	Verplichte lessen schrijfvaardigheid/Nederlands voor studenten die in het eerste jaar hierop onvoldoendes halen (zoals verslagen die door te veel taalfouten niet ontvankelijk zijn.	3.82	3.41
79	Een online cursus aanbieden, die studenten ieder individueel met een voldoende moeten afsluiten.	3.79	3.92
80	Het taaldefect inzichtelijk maken en heldere verwachtingen scheppen door bijvoorbeeld een verplicht taalscan, zodat studenten bij aanvang van de opleiding zien welke stappen ze (nog) moeten maken.	3.95	3.46
85	E-learning vaker aanbieden op het gebied van schrijfvaardigheid	3.69	4.22
Cluster 2 Ondersteuning bij problemen			
18	Meer hulp bieden aan studenten met dyslexie	3.76	3.46
47	Windesheimbrede taalondersteuning aanbieden waarbij een student van de lerarenopleiding Nederlands de leiding heeft (stageopdracht)	3.51	3.59
58	Bijles aanbieden	3.72	3,46
Cluster 3 Voorbeeld docenten			
22	Voorbeeldfunctie: correcte spelling en grammatica in powerpoints docenten, tentamens, studiewijzers, etc.	4.18	3.67
35	Heldere richtlijnen vanuit Windesheim, zodat docenten op dezelfde manier naar taal kijken	3.74	3.51
Cluster. 4 Feedback			
3	Schrijfoopdrachten maken op de computer zodat je gelijk feedback kunt krijgen op de eventuele fouten	3.72	3.95
6	Feedback geven op de schrijfvaardigheid van studenten vanaf het eerste jaar, zodat zij hierin kunnen groeien.	4.18	3.41
16	Studenten een referentiekader/norm geven welk niveau de eigen schrijfvaardigheid heeft, waar het aan schort en hoe ze het kunnen verbeteren	4.03	3.92
44	Verbetering van schrijfvaardigheid staat of valt met oefenen, feedback geven	3.79	3.54

	en eisen er aan stellen door de opleiding		
75	De Nederlandse taaltoets laten inzien	4.13	4.16
76	Het geven van duidelijke richtlijnen aan de student waar een tekst aan moet voldoen	4.13	4.24
<hr/>			
	Cluster 5 Oefening		
5	Meer trainingen waar actief moet worden geschreven dan hoorcolleges waar het alleen wordt uitgelegd	3.90	3.46
15	Vanaf start van de opleiding een practicum/cursus 'hoe schrijf ik een (onderzoeks)verslag', gekoppeld aan een concrete inhoudelijke opdracht	3.67	3.65
19	Het belang van een goede schrijfvaardigheid moet duidelijk zijn voor de student	3.92	3.84
29	Nederlands niet alleen toetsen op (herkennen van) taal/spellingsvaardigheid, maar ook met een korte schrijf opdracht	3.67	3.42
38	'Schrijven moet je leren' als mindset in het onderwijs	3.55	3.54
46	Rapportagetrainingen: hoe schrijf ik een rapport/verslag enz. alinea indeling, professioneel taalgebruik enz.	3.73	3.76
48	Niet alleen richten op taal, zoals grammatica en schrijfstijl, maar ook op rapportage, hoe bouw ik een tekst op.	3.69	3.84
49	De mogelijkheid om eens in de zoveel tijd een Nederlandse les te volgen en om hier te kijken naar de verslagen	3.68	3.57
63	Vanaf de start van de opleiding bij het maken van opdrachten niet alleen de focus leggen op de inhoud en deze beoordelen, maar ook aandacht hebben voor de schrijfvaardigheid, danwel deze beoordelen	3.74	3.64
72	Directe koppeling met een professionele attitude door het nut en de noodzaak van schrijfvaardigheid te laten inzien en ervaren.	3.77	3.41
88	De lessen schrijfvaardigheid combineren met lessen redeneren, beargumenteren	3.46	3.49
<hr/>			
	Cluster 6 Schrijfvaardigheid		
60	Studenten uitgewerkte schrijfvoorbeelden geven	3.62	4.19
77	Studenten haalbare schrijfopdrachten geven	3.72	3.95

BIJLAGE F

Clusters en statements brugwaarde en belangrijk. volgens docenten en studenten en haalbaar volgens docenten en studenten

		Brug waar- de	Belangrijk docent student		Haalbaar docent student	
Cluster 1	Niveau bepalen en les aanbieden	0.71	3.53	3.67	3.47	3.43
	1. Verplichte e-learning module maken waarbij studenten informatie krijgen over de juiste schrijfvaardigheid, waarbij ze dit direct kunnen uitvoeren in de e-learning en daarop direct feedback krijgen.	0.77	3.67	4.00	3.88	3.54
	10 Online versie van de taaltoets aanbieden, zodat studenten in de aanloop naar het hbo hier al mee kunnen oefenen.	0.78	3.29	3.93	4.13	4.08
	11 Schrijfklassen samenstellen. Lotgenoten contact helpt altijd en samen leren is bijna altijd leuker.	1.00	3.30	2.93	3.38	2.69
	20 Voorafgaand aan de opleiding een toets aanbieden om het niveau te bepalen. Vervolgens daarop aansluiten met lesvormen.	0.79	3.50	3.80	3.58	3.00
	39 Een Windesheimbrede site aanbieden waar al het oefenmateriaal en kennisclips t.a.v. taal worden verzameld.	0.62	4.13	3.60	4.06	3.69
	62 Als een student mondeling wel adequaat formuleert, kan het zijn dat leren werken met het programma Dragon helpt bij het schrijven van correct Nederlands.	0.86	3.00	3.53	3.46	3.69
	64 Windesheimbrede taalondersteuning(spelling, grammatica, zinsbouw) aanbieden met verplichte deelname na bijv. 2x onvoldoende op de taaltoets.	0.43	3.96	4.00	3.58	3.08
	66 Verplichte lessen schrijfvaardigheid/Nederlands voor studenten die in het eerste jaar hierop onvoldoendes halen (zoals verslagen die door te veel taalfouten niet ontvankelijk zijn).	0.39	3.83	3.80	3.25	3.69
	71 Maatwerk: qua verslaglegging, spelling/grammatica en begrijpend lezen heeft een mbo'er die van oorsprong kader-niveau onderwijs heeft gekregen, een beduidend ander niveau dan een havist.	0.82	3.21	3.40	2.33	3.15
	73 Studenten online een voorwaardelijke test laten afleggen, die afgerond moet zijn voordat de paper, het essay of het verslag ingeleverd wordt.	0.93	2.96	3.29	3.00	3.00
	79 Een online cursus aanbieden, die studenten ieder individueel met een voldoende moeten afsluiten.	0.65	3.67	4.00	3.96	3.85
	80 Het taaldefect inzichtelijk maken en heldere verwachtingen scheppen door bijvoorbeeld een verplicht taalscan, zodat studenten bij aanvang van de opleiding zien welke stappen ze (nog) moeten maken.	0.88	3.83	4.13	3.63	3.15

82	Extra onderwijs laten aansluiten op een diagnostische test (mogelijk online cursussen/oefeningen).	0.54	3.70	3.67	3.08	3.00
84	Verplichte lessen schrijfvaardigheid voor studenten uit alle jaargangen waarvan verslagen of opdrachten onvoldoende zijn.	0.37	3.25	3.29	3.00	3.23
85	E-learning vaker aanbieden op het gebied van schrijfvaardigheid.	0.70	3.67	3.73	4.33	4.00
89	Samenwerken met het MBO om daar al te werken aan de kwaliteit van het schrijven van studenten.	0.89	3.61	3.60	2.96	2.62
Cluster2.	Ondersteuning bij problemen	0.61	3.09	3.29	3.09	3.06
2.	Studenten met dyslexie helpen bij het opsporen van fouten en ze hierin te trainen om de fouten te herkennen.	0.92	3.46	4.00	3.17	3.15
13	Een soort taaloket oprichten zoals het methodologioket.	0.53	3.26	2.67	3.33	2.54
14	Als een student Nederlands als 2e of 3e taal geleerd heeft, vraagt dat een eigen aanpak. B.v.: onze studenten met een Turkse achtergrond maken vergelijkbare taalfouten evenals Antilliaanse studenten.	0.63	3.63	3.33	2.58	2.62
18	Meer hulp bieden aan studenten met dyslexie.	0.69	3.65	3.93	3.29	3.77
31	Aansluiten op wat de studenten in de vooropleiding rond schrijfvaardigheid leren.	0.42	3.13	3.40	2.48	2.85
42	Hogeschool breed taalondersteuning aanbieden aansluitend bij het niveau van de student.	0.49	4.17	3.60	3.29	2.92
47	Windesheimbrede taalondersteuning aanbieden waarbij een student van de lerarenopleiding Nederlands de leiding heeft (stageopdracht).	0.45	3.75	3.13	3.63	3.54
50	Rekening houden met de rijping van de hersenen en het verschil tussen jongens en meisjes en daar het lesaanbod op aanpassen.	0.59	2.63	1/93	2.21	2.08
52	Taalbuddy's of groepjes maken voor studenten die de taaltoets (vaker) niet halen.	0.90	3.33	3.13	3.79	3.31
58	Bijles aanbieden.	0.46	3.38	4.27	3.33	3.69
59	Aandacht voor zelfvertrouwen	0.48	3.33	3.40	3.33	3.38
67	Studenten met veel problemen in de schrijfvaardigheid anders dan spelling (zinsbouw, woordvolgorde) stimuleren om meer te lezen of geconcentreerd te luisteren naar een audio-boek, lezing of een podcast	0.70	3.26	2.80	2.58	2.85
70	Ondersteuning van de propedeusestudent met een ouderejaars als taalmaatje.	0.73	3.33	3.20	3.08	3.08
Cluster 3.	Voorbeeld docenten	0.87	3.96	3.91	3.11	3.92
22	Voorbeeldfunctie: correcte spelling en grammatica in powerpoints docenten, tentamens, studiewijzers, etc.	0.94	4.25	4.07	3.50	4.00

35	Heldere richtlijnen vanuit Windesheim, zodat docenten op dezelfde manier naar taal kijken.	0.90	3.79	3.07	3.13	4.23
68	Het leerprobleem t.a.v. taal niet bij alle docenten neerleggen. Ook bij collega's zijn er verschillen t.a.v. hun deskundigheid.	0.96	3.30	3.07	3.13	3.46
69	Consequent hanteren van normen bij verslaglegging door docenten.	0.84	4.08	4.27	2.92	4.00
87	Docenten moeten zelf ook bekwaam zijn (minimaal niveau).	0.72	4.33	4.47	2.88	3.92
Cluster 4.	Feedback	0.55	3.52	3.55	3.43	3.58
3.	Schrijfopdrachten maken op de computer zodat je gelijk feedback kunt krijgen op de eventuele fouten	0.96	3.63	3.87	4.08	3.69
6.	Feedback geven op de schrijfvaardigheid van studenten vanaf het eerste jaar, zodat zij hierin kunnen groeien.	0.44	4.29	4.00	3.13	3.92
8.	Ieder half jaar feedback op verslagen geven.	0.32	2.88	2.85	3.08	2.92
9.	Systeem ontwikkelen voor feedback door de docent. Bijv. s = spelfout, zodat de student meteen ziet waar het knelt.	0.48	3.08	3.20	3.46	3.08
16	Studenten een referentiekader/norm geven welk niveau de eigen schrijfvaardigheid heeft, waar het aan schort en hoe ze het kunnen verbeteren.	0.49	4.13	3.87	3.75	3.46
17	Studenten elkaar feedback laten geven op het schrijfproduct aan de hand van criteria.	0.61	3.42	2.93	4.08	3.62
28	Studenten trainen op het geven van goede feedback op het schrijfproduct door succescriteria en doelen samen vast te stellen.	0.58	2.96	3.47	3.38	3.69
30	Bij een onvoldoende op een verslag, samen het verslag na bespreken met een docent Nederlands.	0.61	3.13	4.07	2.42	3.46
37	Schrijftaal niet meer voorwaardelijk maken, maar er punten voor geven bij elk verslag.	0.47	2.88	2.80	3.13	3.23
40	Studenten feedback geven over het schrijfproduct gedurende een langere tijd (meerdere jaren).	0.33	3.96	3.67	3.17	3.23
41	Meer hulp bieden bij het signaleren van stijlfouten.	0.68	3.63	3.80	2.96	3.69
44	Verbetering van schrijfvaardigheid staat of valt met oefenen, feedback geven en eisen er aan stellen door de opleiding.	0.56	3.83	3.73	3.42	3.77
45	Systeem ontwikkelen voor feedback door de docent. Bijv. s=spelfout, zodat hij/zij dit meteen consequent kan toepassen op de eerste blz.	0.72	2.92	2.80	3.38	3.23
56	Feedback geven en taalfouten verbeteren, dit aan studenten uitreiken.	0.26	3.38	3.53	3.00	3.92
75	De Nederlandse taaltoets laten inzien.	0.82	4.08	4.21	4.17	4.15
76	Het geven van duidelijke richtlijnen aan de student waar een tekst aan moet voldoen.	0.45	4.13	4.13	4.25	4.23

Cluster 5	Oefening	0.29	3.40	3.37	3.25	3.41
4.	Gebruik maken van endnote voor referenties en APA.	0.61	2.92	2.80	4.25	3.85
5.	Meer trainingen waar actief moet worden geschreven dan hoorcolleges waar het alleen wordt uitgelegd.	0.28	3.54	4.47	3.33	3.69
12	Maken van mindmaps standaardiseren en dus automatiseren.	0.65	2.50	2.00	3.21	3.08
15	Vanaf start van de opleiding een practicum/cursus 'hoe schrijf ik een (onderzoeks)verslag', gekoppeld aan een concrete inhoudelijke opdracht.	0.34	3.58	3.80	3.67	3.67
19	Het belang van een goede schrijfvaardigheid moet duidelijk zijn voor de student.	0.60	4.00	3.80	3.71	4.08
23	Meer tijd en aandacht voor het oefenen (10.000 uur makes a master).	0.25	3.78	3.53	3.04	3.31
24	Studenten leren de schrijfstijl aan te passen aan het doel van het stuk en aan de doelgroep.	0.01	3.54	3.27	3.48	3.00
25	Schrijfvaardigheid niet los behandelen maar in samenhang met andere academische vaardigheden zoals vragen stellen, redeneren, plannen, zorgvuldig werken.	0.12	3.92	3.53	3.46	3.08
27	Leren strategieën te gebruiken voor het plannen, schrijven en redigeren van een schrijfproduct.	0.28	3.42	3.67	3.21	3.08
29	Nederlands niet alleen toetsen op (herkennen van) taal/spellingsvaardigheid, maar ook met een korte schrijf opdracht.	0.18	3.71	3.60	3.25	3.75
32	Samenwerking tussen de linker en rechterhersenhelft verbeteren door aandacht voor de motorische ontwikkeling.	0.61	2.38	1.93	2.29	2.23
38	'Schrijven moet je leren' als mindset in het onderwijs.	0.24	3.67	3.36	3.38	3.85
46	Rapportagetrainingen: hoe schrijf ik een rapport/verslag enz. alinea indeling, professioneel taalgebruik enz.	0.19	3.83	3.57	3.63	4.00
48	Niet alleen richten op taal, zoals grammatica en schrijfstijl, maar ook op rapportage, hoe bouw ik een tekst op.	0.00	3.88	3.40	3.83	3.85
49	De mogelijkheid om eens in de zoveel tijd een Nederlandse les te volgen en om hier te kijken naar de verslagen.	0.33	3.59	3.80	3.50	3.69.
51	Schrijfvaardigheid verbeteren door de studenten te leren om teksten beknopt en accuraat samen te vatten.	0.10	3.04	3.27	3.54	3.46
53	Iedere periode minimaal 2 Nederlandse schrijflessen.	0.09	2.96	3.40	2.92	3.46
54	Horizon verbreden door studenten te bewegen een eigen schrijfstijl te ontwikkelen.	0.23	2.92	2.60	2.50	2.69
63	Vanaf de start van de opleiding bij het maken van opdrachten niet alleen de focus leggen op de inhoud en deze beoordelen, maar ook aandacht hebben voor de	0.19	3.67	3.87	3.57	3.77

	schrijfvaardigheid, danwel deze beoordelen.					
72	Directe koppeling met een professionele attitude door het nut en de noodzaak van schrijfvaardigheid te laten inzien en ervaren.	0.94	3.96	3.47	3.38	3.46
.						
74	De lessen Nederlands niet in hoorcolleges, maar per klas geven.	0.10	3.92	4.40	3.00	3.38
.						
78	Meer lessen inzetten en opdrachten laten maken.	0.08	3.50	3.64	2.88	3.31
.						
83	Samenwerking tussen de linker- en rechterhersen helft en beeldend denken verbeteren door creatieve vakken aan te bieden.	0.41	2.75	1.86	2.30	2.46
.						
86	Leren logisch en helder te redeneren.	0.13	3.17	3.33	2.83	3.00
.						
88	De lessen schrijfvaardigheid combineren met lessen redeneren, beargumenteren.	0.12	3.38	3.60	3.33	3.77
.						
90	Vroegtijdig beginnen met verslagen schrijven die alleen worden beoordeeld op schrijfvaardigheid.	0.36	3.00	3.93	3.04	3.62
.						
Cluster 6.	Schrijfopdrachten	0.35	3.09	3.16	3.41	3.44
7.	De begeleiding richten op het schrijfproces in plaats van het schrijfproduct.	0.32	3.29	3.60	2.79	3.33
21	Studenten leren om doelen te stellen voor het schrijven.					
.		0.27	3.17	3.40	3.83	3.46
26	Klassikaal stukken van verslagen bespreken.					
.		0.47	2.96	2.80	3.42	3.69
33	Studenten motiveren door te schrijven aan authentieke beroepstaken.					
.		0.48	3.04	2.60	3.54	3.15
34	Studenten voorbeelden van academische teksten laten reviewen op leesbaarheid.					
.		0.24	2.79	2.67	3.50	3.38
36	Studieloopbaanbegeleiding ook invullen met wat opdrachten rondom schrijfvaardigheid.					
.		0.13	2.96	3.07	3.50	3.77
43	Aandacht voor discipline in leerprocessen.					
.		0.38	2.71	3.33	2.88	3.15
55	Studenten uitdagende schrijfopdrachten geven.					
.		0.30	3.58	3.00	3.63	3.23
57	Opdrachten in stukjes hakken en per deel een eigen deadline geven, zodat minder schrijfwerk in één keer gedaan hoeft te worden.					
.		0.29	2.58	3.33	2.96	3.15
60	Studenten uitgewerkte schrijfvoorbeelden geven.					
.		0.21	3.54	3.73	4.08	4.38
61	Studenten met andere studenten laten samenwerken aan een tekst.					
.		0.94	3.17	3.07	3.92	3.92
65	Bij alle vakken zowel taaldoelen als vakdoelen stellen.					
.		0.26	2.79	3.47	3.17	3.08

77	Studenten haalbare schrijfpodrachten geven.	0.13	3.88	3.47	3.96	3.92
.						
81	Studenten laten leren door andere schrijvers te observeren door hardop het					
.	schrijfproces te vertellen en te analyseren.	0.44	2.83	2.67	2.63	2.62